



# **MYRKKYKÄÄRME JA LENTÄVÄ MERENNEITO**

Kuvataideopetuksen sitominen lapsen  
elämismaailmaan osallistamisen keinoin

NANA MATIKKALA





# **MYRKKYKÄÄRME JA LENTÄVÄ MERENNEITO**

Kuvataideopetuksen sitominen lapsen  
elämysmaailmaan osallistamisen keinoin

Nana Matikkala

Taiteen maisterin opinnäyte

Ohjaaja: Marja Rastas

Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Taiteen laitos, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

2018





---

**Tekijä** Nana Matikkala

---

**Työn nimi** Myrkkykäärme ja lentävä merenneito – Kuvataideopetuksen sitominen lapsen elämis-  
maailmaan osallistamisen keinoin

---

**Laitos** Taiteen laitos

---

**Koulutusohjelma** Kuvataidekasvatus

---

**Vuosi** 2018

**Sivumäärä** 75

**Kieli** Suomi

---

### **Tiivistelmä**

Opinnäyte sijoittuu taiteen perusopetuksen ja varhaisiän kuvataidekasvatuksen kontekstiin. Tekijä pyrkii löytämään opetuskokeiluun perustuvalla opinnäytteellään toimintatapoja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2017 toteuttamiseen käytännön opetustyössä. Tuore opetussuunnitelma korostaa lapsen elämismaailmaa varhaisiän kuvataideopetuksen lähtökohtana. Opinnäyte on tutkimusmenetelmältään lapsinäkökulmainen toimintatutkimus.

Lapsen osallisuus ja sen mahdollistaminen ovat nousseet yhä keskeisemmäksi puheenaiheeksi varhaiskasvatuksessa, mutta sen aito toteutuminen vaihtelee. Tässä opinnäytteessä tekijä pyrkii osallistamisen kautta sitomaan opetuksen varhaisikäisen kokemusmaailmaan opetuskokeilussaan. Mahdollistaakseen lasten osallisuuden toteutumisen, tekijä tutkii myös lapsen tapaa toimia.

Opetuskokeilu koostuu kolmesta opetuskerrasta varhaisikäisten kuvataideryhmän kanssa. Jokaisessa vaiheessa tekijä pyrkii hyödyntämään erilaisia osallistamisen keinoja lapsen toimijuutta peilaten. Tutkittava aineisto on kerätty opetuskokeilun aikana havainnoimalla ja dokumentoimalla. Lapsilla itsellään on keskeinen rooli tiedon tuottajina tässä opinnäytteessä. Opetuskokeilun vaiheiden suunnittelu perustuu kussakin vaiheessa tallennettuun aineistoon, jonka pohjalta tekijä reflektoi omaa opetustyötään.

Lapsen osallistaminen tapahtuu opetuskokeilussa antamalla lapsen havainnoille ja pohdinnoille arvoa tekemällä opetusta koskevat valinnat ja painotukset niiden pohjalta. Opetuskokeilun aikana korostuu se, kuinka yksilöllisesti kukin lapsi voi kokea osallisuuden. Aikuinen tarjoaa valinnoillaan lapsen ajattelulle virikkeitä, joista lapsi itse päättää, mihin tarttuu. Osallisuus on monivaiheinen prosessi, joka vaatii opettajalta mukautumista lapsen näkökulmaan, vaikkei opettajan ammattitaitoon perustuvaa harkintaa tulekaan unohtaa. Opetuskokeilusta tallennetut dokumentit osoittavat, että lapsen elämismaailman ymmärtäminen osallistamisen keinoin edellyttää lapsen jatkuva kuuntelemista. Siihen ei ole olemassa yhtä ainutta tapaa, vaan se koostuu lukuisten pienten, mutta säännöllisten asioiden yhdistelmästä.

---

**Avainsanat** taiteen perusopetus, opetussuunnitelma, kuvataide, varhaiskasvatus, varhaisikä, lapsinäkökulma, osallisuus, toimijuus, toimintatutkimus

---

---

**Author** Nana Matikkala

---

**Title of thesis** Myrkkykäärme ja lentävä merenneito – Kuvataideopetuksen sitominen lapsen elä-mismaailmaan osallistamisen keinoin

---

**Department** Department of Art

---

**Degree programme** Art Education

---

**Year** 2018

**Number of pages** 75

**Language** Finnish

---

### Abstract

This thesis is set in the basic education in the arts and early childhood art education. The author of this thesis aspires to find procedures to use the new curriculum of the basic education in the arts in practice of teaching. The new curriculum emphasizes child's own perceptions and experiences as basis of art education. The thesis is both the child perspective study and action research.

Child's participation has become more central topic in early childhood education but its carrying out fluctuates. The author aspires to combine teaching in child's own experiences by using participation in the teaching experiment. In addition, this thesis researches children's way of acting.

In the teaching experiment, the author teaches 5-6-year-olds and the experiment consists of three parts. The author uses several ways to participate children during the teaching. The research materials are collected during the teaching experiment by observing and documenting. The Children are the most important information providers in this thesis. Every part of the teaching experiment is based on the collected documents.

Participating becomes possible by paying attention to child's perceptions and appreciating them. The teaching experiment proved that participation is a personal experience for each child. Teacher stimulates the child's imagination with different ideas but the child can choose between them. Participation is multidimensional process which demands teacher to settle in the position of child. Although the pedagogical skills of teacher should not be forgotten. The documents from the teaching experiment indicate that to understanding the child's inner world by participation requires listening to child again and again. There is no one way to do that but it is a combination of several small but regular things.

---

**Keywords** the basic education in the arts, early childhood, art education, curriculum, the child perspective study, action research, participation, action

---

# SISÄLLYS

1	Johdanto	9
2	Varhaisikäinen kuvataideluokassa	12
	Rikas lapsi	12
	Osallisuus	13
	Taiteellinen toimijuus	15
	Näkökulmia varhaisiän kuvataideopetukseen	19
	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma 2017	22
3	Lapsinäkökulmainen toimintatutkimus	25
	Lapsinäkökulma	25
	Havainnointi ja pedagoginen dokumentointi	26
	Toimintatutkimus	28
	Tutkimusmatka kuvataiteeseen -ryhmä	29
	Kolmivaiheinen opetuskokeilu	30
4	Havaintopohjainen tutkimusmatka mielikuvituksen ja toden rajamaille	32
	Moniaistinen näyttelyvierailu	33
	Supersankariksi yhdessä yössä	43
	Ihmisestä eläimeksi	57

5	Yksilöllinen ja kokonaisvaltainen lapsen ääni	67
	Osallisuuden yksilöllisyydestä	67
	Kokonaisvaltainen elämysmaailma	69
	Katse lapseen ja tulevaisuuteen	71
	Lähteet	73
	Painetut lähteet	73
	Painamattomat lähteet	74
	Kuvat	75



# 1 JOHDANTO

Keskellä luokan lattiaa on punaisia istuintyynyjä, jotka muodostavat piirin. Aloitamme opetuskerrat varhaisikäisten kuvataideryhmäläisteni kanssa yleensä alkupiiristä ja tällä kertaa halusin tehdä piirin lattialle. Vähitellen luokkaan alkaa ilmestyä pieniä oppilaita ja yhden jos toisenkin huomio kiinnittyy tyynyihin. Yksi oppilaista menee tyynyjen luokse ja nostaa yhden tyynyistä käsiinsä ihmetellen sitä. Ensin hän laittaa sen päänsä päälle leikkien sen olevan hattu ja samassa muut oppilaat tulevat mukaan leikkiin. Seuraavaksi hatut lentävät takaisin lattialle ja ne muuttuvat hetkessä kiviksi, joita pitkin menee kävelypolku. Eräs oppilas puolestaan tekee tyynystä itselleen auton ratin ja alkaa ajaa raivokkaasti ympäri luokkaa. En itse tullut ajatelleeksikaan, mitä kaikkea pyöreästä istuintyynystä voikaan keksiä. Lopulta ne päätyivät kuitenkin alun perin suunnittelemaani tarkoitukseen istuintyynyiksi. Ennakkoluulottomuus, mielikuvitus ja leikki värittävät lasten toimintaa.

Lapsi on luonnostaan utelias. Hän tutkii maailmaa kaikilla aisteillaan ja maailma on kuin suuri leikki. Näin ollen lasten kuvataideopetuksella on omat erityispiirteensä. Syksyllä 2017 pääsin mukaan tekemään uutta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa Kouvolan kansalaisopistoon. Minun vastuullani olivat mediataide ja varhaisiän kuvataide. Lisäksi minulle tarjoutui mahdollisuus aloittaa syksyllä 2018 varhaisiän opetusryhmät, joita ei ollut koskaan aikaisemmin Kouvolassa ollut. Tein siis opetussuunnitelmaa myös itselleni työkaluksi tulevaa ajatellen. Olen aina ollut kiinnostunut varhaisikäisten taidekasvatuksesta ja siksi otin tehtävän mielenkiinnolla vastaan. Se sai minut kuitenkin pohtimaan entistä enemmän sitä, millaisilla keinoilla voisin parhaalla mahdollisella tavalla toteuttaa opetussuunnitelmaa käytännön opetustyössäni.

Syksyllä 2017 julkaistun valtakunnallisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen toimija. Käsityksen mukaan oppiminen on moniaistinen kokemus, jossa vuorovaikutus ja uutta luova toiminta ovat tärkeässä roolissa. Toiminnan yhteisöllinen ulottuvuus edistää oppilaan osallisuuden kokemuk-

sia. Varhaisiän kuvataiteen osiossa puolestaan korostetaan lapsen omaa kokemusmaailmaa ja aktiivista toimijuutta vahvistavaa tutkivaa otetta oppimiseen. (Opetushallitus 2017: 11, 23.) Opetuksen lähtökohdan ollessa lapsen kokemusmaailmassa, on opettajan otettava selvää, millainen maailma on kyseessä. Jotta opetus koskettaisi oppilaan omaa elämismaailmaa, on tarjottava lapselle mahdollisuus osallistua myös opetuksen suunnitteluun. Kysymys kuuluukin, millaisilla keinoilla osallistaminen tapahtuu?

Lapsen asema yhteiskunnassa on ollut marginaalinen, mutta lasten kulttuuri alettiin nähdä arvokkaana 1980-90-luvuilla. Tuolloin myös YK:n lapsen oikeuksien sopimus vahvisti lapsen asemaa korostamalla lapsilähtöisyyttä. (Karlsson 2012: 28-29.) Sopimuksessa korostuvat suojeleminen, osallisuus ja yhteiskunnallinen tasa-arvo, jotka luovat perustan myös suomalaiselle varhaiskasvatukselle (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017: 31).

Leena Turjan (2017) mukaan pyrkimyksistä huolimatta osallisuus usein toteutuu pintapuolisesti. Hän nostaa esiin Stenvallin ja Seppälän (2008) selvityksen, jonka mukaan usein pelkän lapsen toimintaan osallistumisen ajatellaan täyttävän osallisuuden vaatimukset. Osallisuuden tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen vaaditaan kuitenkin muutakin. (Turja 2017: 45.) Osallisuuden mahdollistaminen käytännössä tuntuu siis olevan jokseenkin uusi asia varhaiskasvatuksessa, vaikka se on noussut esiin lapsen oikeuksissa jo 1980-luvun lopulla. Siihen selvästi liittyy sudenkuoppia, sillä kautta aikain ollaan totuttu siihen, että aikuisella on valta ja velvollisuuskin tehdä päätöksiä ja valintoja. Lapsen mahdollisuudet osallisuuteen voivat siis usein olla pintaraapaisun tasolla. Haluan opetuskokeiluun perustuvan opinnäytteeni kautta löytää keinoja mahdollistaa lapsen aito osallisuus kuvataideopetuksen suunnittelussa ja sen myötä tavoittaa lapsen omaa elämismaailmaa, jotta se todella voi toimia opetukseni lähtökohtana. Koen myös tärkeänä tutkia varhaisikäisten kuvataidekasvatusta ja sen erityispiirteitä uuden taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman valossa. Uskon, että tulevaisuudessa lapsen osallisuudella tulee olemaan yhä merkittävämpi rooli kasvatus- ja opetustyössä.

Alun perin aihe maisterin opinnäytteelleni syntyi omasta tarpeestani löytää keinoja toteuttaa uutta taiteen perusopetuksen opetussuunni-

telmaa käytännössä varhaisikäisten kohdalla. Uusi opetussuunnitelma painottaa lapsen omaa elämismailmaa opetuksen lähtökohtana yhä voimakkaammin verrattuna edelliseen opetussuunnitelmaan. Lapsen elämismailmasta saadaan parhaiten tietoa lapsilta itseltään ja näin ollen lapsen mahdollisuus osallisuuteen tiedon tuottajana korostuu. Keskeisimmät tutkimuskysymykseni ovat: Kuinka sitoa kuvataideopetus lapsen omaan kokemusmailmaan? Mitä lapsen osallisuus käytännössä tarkoittaa ja kuinka sitä voidaan hyödyntää kuvataideopetuksen suunnittelussa? Tarjotakseen mahdollisuuksia osallistua ja olla osallisenä, on perehdyttävä myös lapsen toimijuuteen. Mitkä ovat lapselle ominaiset tavat toimia ja olla maailmassa? Tärkeänä peilauspintana pohdinnoilleni toimii valtakunnallinen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma 2017 ja Kouvola kansalaisopiston taiteen perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma 2018. Aiheeni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat *lapsilähtöisyys*, *osallisuus*, *toimijuus* ja *tutkiva oppiminen*, joita käsittelem tarkemmin luvussa 2.

Hyödynnän pohdinnoissani myös varhaiskasvatukseen liittyvää kirjallisuutta, kuten *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (Hujala & Turja 2017), josta nostan esiin erityisesti lapsen toimijuutta käsitteleviä artikkeleita. Keskeinen lähde on myös *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (Karlsson & Karimäki 2012), joka tuo näkökulmia tutkimusotteeseeni.

Opinnäytteeni painottuessa käytännötoimintatapojen etsimiseen, oleellinen osa sitä on käytännön opetuskokeilu oman varhaisikäisten 5-6-vuotiaiden opetusryhmäni kanssa. Keväällä 2018 toiminut opetusryhmäni ei ollut vielä taiteen perusopetusta vaan harrasteryhmä, joka toimi ikään kuin pilottina syksyllä 2018 alkavia taiteen perusopetuksen ryhmiä varten. Opetuskokeilu oli pituudeltaan kolmen opetuskerran mittainen. Pyrin kokeilussa osallistamaan oppilaita opetukseni suunnitteluun keräämällä tietoa heidän omasta maailmastaan erilaisten havainnointi- ja toimintatapojen avulla. Hyödynsin kokeilussani pedagogisen dokumentoinnin<sup>1</sup> menetelmää.

---

1 kts. luku 3. Lapsinäkökulmainen toimintatutkimus s. 25

## 2 VARHAISIKÄINEN KUVATAIDELUOKASSA

Millainen varhaisikäinen lapsi on? Kartoitan tässä luvussa ymmärrystäni varhaisikäisestä lapsesta keskeisten käsitteiden ja varhaiskasvatusajatteluuni vaikuttavien näkökulmien valossa. Keskeisiä käsitteitä ovat osallisuus ja taiteellinen toimijuus. Näkökulmista puolestaan Reggio Emilia -pedagogiikka ja tutkiva oppiminen ovat keskeisessä roolissa opinnäytteeni kannalta. Lisäksi kuvaan uutta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vertaillen niitä edelliseen opetussuunnitelmaan. Tämän luvun tarkoituksena on luoda opinnäytteelleni teoreettinen viitekehys.

### Rikas lapsi

Lapsuus nähdään usein vaiheena kohti aikuisuutta ja sitä tulkitaan aikuisen silmin. Lapsen kehityksen ajatellaan etenevän säännönmukaisesti eri ikäkausiin sidottuna jatkumona ja häntä verrataan normiin. (Kronqvist 2017: 15.) Tätä ajattelumallia on kuitenkin pyritty murtaamaan ja nykytutkimuksen valossa on korostunut käsite rikas lapsi.

Rikas lapsi nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jolla on mahdollisuus osallisuuteen niin perheessä kuin yhteiskunnassakin. Hänen näkemyksensä otetaan huomioon ja hän toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Hän ei ole vain tiedon vastaanottaja vaan aktiivinen tiedon tuottaja. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017: 12.) Myös Reggio Emilia<sup>2</sup> -pedagogiikassa korostetaan ajattelutapaa rikkaasta lapsesta. Reggio Emiliaassa ajatellaan, että rikkaus käsittää lapsen voimavarat ja aidon halun oppia. Lapsi ei kuitenkaan voi olla rikas ilman aikuista, jonka tehtävänä on kuulla ja nähdä lapsi sekä tarjota puitteet toiminnalle ja oppimiselle. Aikuinen tukee ja auttaa lasta huomioiden tälle ominaisen tavan toimia. (Wallin 2000: 101-102.)

---

2      Reggio Emilia pedagogiikasta tarkemmin s. 21



## Osallisuus

Tavoitteenani on löytää toimintatapoja, joilla voin hyödyntää lasten omaa elämismaailmaa osana opetuksen suunnittelua ja toteuttaa opetussuunnitelmaa käytännönopetustyössä. Olennainen osa tätä prosessia onkin lasten itsensä *osallistaminen* ja heidän kuulemisensa, jotta ymmärrys heidän maailmastaan syventyisi heidän itsensä avulla. Lapsen kokemus osallisuudesta on määritelty tavoitteeksi myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2017: 10). Käsite lapsen osallisuudesta ja hänen osallisuutensa mahdollistamisesta onkin yksi keskeisimmistä pohdinnan kohteista opinnäytteessäni.

Mitä osallisuudella oikeastaan tarkoitetaan? Leena Turja (2017) käsittelee artikkelissaan *Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa* lapsen osallisuuden teemaa. Aito mahdollisuus vaikuttaa itseä koskevaan päätöksentekoon ja tulla kuulluksi sekä toiminnan toteutukseen osallistuminen mahdollistavat todellisen osallisuuden kokemuksen. Osallisuus ei kuitenkaan tarkoita vain muutaman yksittäisen lapsen toiveiden toteuttamista vaan jokaisella on oltava mahdollisuus ilmaista omia aja-

tuksiaan. Se ei myöskään sulje aikuisen suunnitelmia ja tavoitteita pois vaan aikuinen jättää tilaa molemmille, jolloin ne ovat rinnakkaisia. Turja mainitsee artikkelissaan myös Mossin ja Petrien (2002) ajatuksen lasten tiloista: *”Lasten omat toimintatavoitteet voivat elää rinnakkaiseloa aikuisten toimintatavoitteiden kanssa. Niissä lapset voivat kokea olevansa osallisia yhteisössään ja toimijoita omassa elämässään mutta samalla riippuvaisia myös muista.”* (Turja 2017: 45-46.) Näin myös kasvattajan merkitys korostuu ja se, että osallisuus ei ole aikuisesta riippumatonta.

Jonna Leinosen (2014) mukaan osallisuus liittyy kokonaisvaltaisesti kaikkeen lapsen toiminnassa. Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus



koostuu yksittäisten pienten asioiden summasta vuorovaikutuksessa aikuisen ja muun vertaisryhmän kanssa. Näitä asioita ovat kohtaamiset, toimintaan vaikuttaminen ja erilaiset valintatilanteet. Osallisuuden voidaan ajatella olevan lapsen henkilökohtainen kokemus, jolla on hänelle itselleen

suuri merkitys. Lapset ovat kuitenkin yksilöitä eivätkä kaikki koe asioita ja tilanteita samalla tavalla: jokin tilanne voi tarjota toiselle kokemuksen osallisuudesta, kun taas toinen ei koe tilannetta samoin. Tilanteesta vetäytyminen on myös osallisuuden muoto, joka tulee huomioida. (Leinonen 2014: 18-19.)

Jotta lapsen osallisuus voi toteutua suunnitellussa, aikuisen ohjaamassa toiminnassa, se vaatii tiettyjä edellytyksiä. *Luottamus* itseen ja muihin ryhmäläisiin luo pohjan osallisuuden kokemukselle. Uskaltaakseen kertoa mielipiteitään lapsen on koettava olevansa turvallisessa ympäristössä. Aikuinen puolestaan tarvitsee rohkeutta luopua omista suunnitelmistaan ja luottaa lapsiin suunnittelijoina sekä toteuttajina. Luottamuksen lisäksi tulee löytää oikeanlaiset *tavat kommunikoida*, jotta jokainen lapsista voi olla osallinen keskusteluihin. Mikäli toiminnassa on mukana hyvin nuoria lapsia, voidaan puhekielen rinnalle ottaa Turjan mukaan esimerkiksi kuvallinen ilmaisu, jotta kaikilla on mahdollisuus

tulla ymmärretyksi ja näin saada myös lisää luottamusta. Kuvallinen ilmaisu tapahtuu luonnostaan kuvataidekoulusta puhuttaessa ja näin se on myös itsestään selvä väylä kommunikoinnille. Kolmas edellytys on riittävä *tiedonsaanti*. Tieto toiminnan tavoitteista, omista tehtävistä ja toimintatavoista on tärkeää, jotta lapsi voi olla mukana suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös *materiaaliset resurssit* ja niiden tunteminen ovat edellytys osallisuuden toteutumiselle. Niitä ovat esimerkiksi kuvataideluokka materiaaleineen ja tarvikkeineen. Lapsia voisi osallistaa suunnittelemaan esimerkiksi sitä, kuinka työskentelytilat järjestetään eri työskentelyvaiheita varten: laitetaanko pöydät kaaren muotoon vai työskennelläänkö lattialla? (Turja 2017: 49-50.)

## Taiteellinen toimijuus

Keskeisenä tarkastelunkohteenani on lapsen toiminta käytännössä ja fokukseni on erityisesti kuvataiteellisessa toiminnassa. Tarja Pääjoki (2017) esittää artikkelissaan *Lasten taiteellinen toimijuus* viisi erilaista muotoa lapsen toimijuudelle: aistiva tutkija, luova ilmaisija, leikkivä kokeilija, yhteisötaiteilija ja kulttuurin perillinen. Hänen mukaansa eri muodot eivät näyttäydy lapsen toiminnassa erillisinä vaan ennemminkin samanaikaisina. (Pääjoki 2017: 110.) Seuraavaksi erittelen lapsen toimijuuden muotoja Pääjoen esittelemän jaottelun mukaisesti oman opinnäytteeni valossa. Tulen käyttämään näitä määritelmiä myös myöhemmin opetuskokeiluni yhteydessä.

### Aistiva tutkija

Aikuisen toimintaa määrittävät kokemuksen kautta saadut ennakkotiedot maailmasta. Esimerkiksi kattila on aikuisen silmissä ensisijaisesti ruuanlaittoon tarkoitettu väline. Lapsi puolestaan kokee maailman uutena ja ennakkotietojen puuttuessa hän suhtautuuikin kaikkeen melko ennakkoluulottomasti omiin aisteihinsa tukeutuen. Hän saattaaakin ruuanlaittovälineen sijasta nähdä kattilan soittimena tai vaikkapa istuimena. (Pääjoki 2017: 110.) Pääjoki nimittää tätä toimijuuden muotoa nimellä *aistiva tutkija* ja toteaaakin taiteellekin ominaisen aistisuuden olevan lapsinäkökulmaisen toiminnan ydintä:





*”Aistisuus tarkoittaa aistihavaintojen ensisijaisuutta eli sitä, että otamme maailman vastaan aistein tutkimalla sen sijaan, että pitäytyisimme mielen käsitteellisessä ja kuvitteellisessa todellisuudessa tai nojaisimme vain aiempiin tietoihimme. Samalla aistisuus on lapsilähtöinen näkökulma, joka kunnioittaa lapsen tapaa olla maailmassa. Taiteellinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia sellaiselle vuorovaikutukselle, joka perustuu lapsen tapaan olla suhteessa ympäristöönsä ja muihin ihmisiin.” (Pääjoki 2017: 111.)*

Aikuisen ja lapsen näkökulmat maailmaan eroavat toisistaan sekä ajattelussa että käytännön toiminnassa. Vaikka taiteellisen toiminnan aistisuus kuulostaa itsestään selvältä, nämä erot aikuisen ja lapsen välillä voivat vaikuttaa lapsilähtöisen toiminnan toteutumiseen. Aikuinen ei välttämättä anna riittävästi tilaa lapsen omaehtoiselle aistiselle tutkimiselle. Kuvataideopettajan on tietoisesti pyrittävä asettamaan opetuksen lähtökohdat aistisuuteen ja lapselle ominaiseen toimintatapaan. Pääjoki mainitseekin Reggio Emilia –pedagogiikan, joka pitää lapsen aistihavaintoja koko maailman tutkimisen lähtökohtana (Pääjoki 2017: 111).



## Luova ilmaisija

Kertominen on lapselle ominainen toiminnan muoto. Kuulluksi tuleminen ja oman maailman jakaminen ovat tärkeässä roolissa hänen toiminnassaan. Toiminnassa korostuu lapsen mahdollisuus tuoda oma sisäinen maailma näkyväksi ilmaisun keinoin. Toiminnan muoto on nimeltään *Luova ilmaisija*. Lapsi saattaa piirtäessään kertoa tarinaa piirroksestaan ja ikään kuin leikkiä paperille syntyvillä hahmoillaan. Vahva eläytyminen ja ääntely voivat tulla mukaan kuvalliseen työskentelyyn tässä toiminnan muodossa. (Pääjoki 2017: 112.)

Tämä toimijuuden muoto edellyttää aikuiselta kuuntelijan roolia. Lapsilähtöinen vuorovaikutus syntyy aikuisen antaessa tilaa lapsen kerronnalle ja olemalla aidosti läsnä tilanteessa. On tärkeää, ettei aikuinen puutu lapsen kerrontaan, arvostele tai tuomitse, vaan lapsen tarina on arvokas sellaisenaan. Tämä mahdollistaa myös pääsyn lapsen omaan sisäiseen maailmaan. (Pääjoki 2017: 112.)

## Leikkivä kokeilija

Työskentelyprosessi ja toiminta itsessään voivat myös korostua lapsen toimijuudessa. Tällöin lopputuloksella ei ole suurta merkitystä vaan tekeminen sekoittuu leikkiin, joka on toiminnan päätarkoitus. Pääjoki mainitsee esimerkkinä lapsen, joka sai eteensä suuren paperin ja maalaustarvikkeet, ja varsinaisen maalauksen sijasta hän kuvitteli sivellinten olevan autoja, jotka kulkivat halki paperin jättäen maalijäljet jälkeensä. Leikki loppui, kun paperin pinta oli peittynyt eri värisillä maaleilla. Näin toimii *leikkivä kokeilija*. (Pääjoki 2017: 113.)

Leikinomaisessa prosessikeskeisessä toiminnassa aikuisen rooli on toimia ennen kaikkea mahdollistajana. Aikuinen tarjoaa toimintaan tarvittavat välineet ja tilaa toiminnalle. Laadukkaiden työskentelyvälineiden merkitys korostuu tässä toiminnan muodossa, sillä ilmaisu riippuu aina välineistä. (Pääjoki 2017: 114.) Näin ollen asialla on vaikutus myös siihen, tuntuuko toiminta mielekkäältä. Vääränlaisilla tai heikkolaatuisilla materiaaleilla työskentely voi luoda epäonnistumisen kokemuksia ja sitä kautta innostuksen lopahtamista. Lasten kohdalla kuitenkin on tarkoituksenmukaista, että toiminta on mielekästä, mikä edesauttaa uuden oppimista.

## Yhteisötaiteilija

Vertaisoppiminen ja vieruskaverilta vaikutteiden ottaminen kuuluvat varhaisikäisen kuvailmaisuun. Joskus ystävyksillä saattaa olla jopa lähes täysin samanlaiset maalaukset, joita on vaikea erottaa toisistaan, mitä voi olla aikuisen vaikea ymmärtää. Tällaisella oppimisella on kuitenkin merkityksensä taiteellisessa toiminnassa: osallisuus ja ryhmän yhteenkuuluvuus lujittuvat yhteisten taiteellisten pyrkimysten myötä. Lapsi onkin ikään kuin *yhteisötaiteilija*. (Pääjoki 2017: 115.)

Kuvataideopetusta suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon myös yhteisöllisyyden merkitys esimerkiksi yhteismaalausten keinoin. Lisäksi lapsen luontainen halu kertoa omasta tekemisestään korostuu ryhmätyöskentelyssä. (Pääjoki 2017: 115.) Tämä toimintamuoto tukee myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritettyjä tavoitteita, joiden mukaan opetus kehittää muiden huomioonottoa ja toisten tekemien kuvallisten tuotosten arvostamista (Opetushallitus 2017: 23).

## Kulttuurin perillinen

Lapsen taiteellinen toimijuus on sidoksissa myös ympäröivän kulttuurin kokemiseen. Hänen taidesuhteensa rakentuu vähitellen ja hänen toimijuuteensa vaikuttavat niin kulttuurin traditio kuin mediakulttuurikin. Myös hänen kuvailmaisunsa aiheet tulevat muun muassa pelimaailmasta, mediasta ja elokuvista. Tästä tulee myös viidennen toimijuuden muodon, *kulttuurin perillisen*, nimi. (Pääjoki 2017: 116.)

Kun lapsi saa eteensä pitkän paperiarkin, hän saattaakin eläytyä tietokonepelin maailmaan ja kuvata paperille sen edustamaa kuvastoa. Lapset käsittelevät heille tuttuja mediasisältöjä kuvissaan, mikä ei aina miellytä aikuista. Rönnerbergin (1990) mukaan aikuisen suhtautuminen johtuu ymmärryksen puutteesta, sillä aikuinen voi nähdä piirrettyjen takaa-ajon väkivaltaisuuksina, kun taas lapsi näkee sen päinvastoin iloisena hippaleikkinä. Juuri tästä syystä lapsi voi myös kokea tämän kulttuurin omakseen, sillä aikuisen toimijuus siinä on vähäistä eikä hän ymmärrä kulttuuria samoin kuin lapsi. (Pääjoki 2017: 116.)



## Näkökulmia varhaisiän kuvataideopetukseen

Kartoittaessani varhaisikäisten kuvataideopetusta ja etsiessäni toimintatapoja opetussuunnitelman toteuttamiseen, olennainen osa on myös selvittää, millaiset näkökulmat luovat toiminnalleni perustan. Lähtökohtana on lapsen oman elämysmaailman tavoittaminen ja opetuksen suunnitteleminen sen pohjalta, tällöin pyrin toiminnallani lapsilähtöisyyteen. Varhaisikäisten opetuksessa myös aikuisen ammattitaito on tärkeässä roolissa, joten pyrin löytämään tasapainon lapsilähtöisen ja aikuisjohtoisen toiminnan välille. Ajatteluuni vaikuttaa vahvasti myös Reggio Emilia –pedagogiikka, jonka ajattelumalli keskittyy varhaiskasvatukseen. Erittelen seuraavaksi tarkemmin näitä ajatteluani värittäviä näkökulmia.

### Lapsilähtöisyys ja lapsialoitteisuus

Tavoitteenani on löytää keinoja saada tietoa lapsen sisäisestä maailmasta ja samalla osallistaa hänet mukaan opetuksen suunnitteluun. Keskiössä ovat siis lapsen omat toiveet ja kiinnostuksen kohteet sekä hänelle ominainen tapa toimia. Näkökulmaani voidaan kuvata *lapsilähtöiseksi*.

Lapsilähtöisessä näkökulmassa keskeisessä roolissa ovat lapsen kiinnostuksen kohteet ja tarpeet, jotka huomioidaan toiminnan suunnittelussa. Liisa Karlsson (2012) nostaa esiin artikkelissaan *Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla* Sue Tinworthin ajatuksen lapsilähtöisyyden ja *lapsialoitteisuuden* eroista. Lapsialoitteisuudessa aikuisen tulkintojen sijasta lapsi itse tuo esiin kiinnostuksenkohteitaan, ja näin ollen hänellä itsellään on aktiivinen rooli. (Karlsson 2012: 21-22.)

Millainen on aikuisen rooli puhuttaessa lapsilähtöisestä tai lapsialoitteisesta toiminnasta? *Aikuiskeskeisyys* voidaan ajatella vastakkaiseksi ajattelutavaksi lapsilähtöisyydelle. Tällöin aikuisen näkökulma nostetaan tärkeämmäksi kuin lapsen tarpeet. *Aikuisjohtoisuus* puolestaan olisi vastakohta lapsijohtoisuudelle, joka ei toimisi käytännössä. Aikuisjohtoisuus voidaan kuitenkin yhdistää lapsilähtöisyyteen, mikä on varhaiskasvatuksessa tavoiteltavaa. (Kalliala 2008: 19-20.) Tuntuu siis varsin luontevalta ajatella, että aikuinen johtaa opetustilannetta, mutta ottaa huomioon lapsen omat kiinnostuksenkohteet ja suunnittelee toiminnan sen mukaan. Parhaassa tapauksessa hän myös soveltaa lapsialoitteista näkökulmaa ja antaa lapsille itselleen mahdollisuuden kertoa. Tämä aikuisjohtoisuuden ja lapsilähtöisyyden yhdistelmä on näkökulmanani myös toteuttamassani opetuskokeilussa. Kallialan mukaan aikuisen tehtävänä on ennen kaikkea toiminnan mahdollistaminen sopivilla puitteilla. Hänen tulee olla saatavilla, auttaa tarvittaessa ja kuunnella lasta. Kalliala nostaa esiin myös Strandellin ajatuksen aikuisen roolista, jossa lapsen tehtävä on lähestyä aikuista. Aikuinen on passiivinen ja lapsen on itse osattava arvioida, milloin hän tarvitsee aikuista. (Kalliala 2008: 25.)

Vaikka aktiivisen toimijan rooli korostuukin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa, itse koen Strandellin ajatuksen ristiriitaisena. Voiko varhaisikäinen lapsi osata itse arvioida avun tarpeensa? Etenkin puhuttaessa kuvataiteesta, joka perustuu paljolti yksilöohjaukseen, voi olla suuri riskikin antaa lasten toimia täysin omatoimisesti. Heille voi myös olla suuri kynnys pyytää apua, mikäli opettaja on muuten yleisolemukseltaan passiivinen.

## Utelias ja tutkiva lapsi

Saatuani tehtävän aloittaa varhaisiän kuvataideopetus taiteen perusopetuksessa Kouvolassa, pohdin paljon ajatusmaailmaani, joka vaikuttaa toimintaani kuvataideopettajana. Millaiset ajattelutavat muodostavat perustan opetukselleni opettaessani varhaisikäisiä? Mihin opetukseni pedagoginen ote perustuu? Päädyin etsimään peilauspintoja taidekasvatusajattelulleni Reggio Emilia –pedagogiikasta.

Reggio Emilia on italialainen kasvatusnäkemys, jonka mukaan varhaisikäinen lapsi itsessään on utelias ja hänellä on aito halu oppia sekä kyky ihmetellä ja tutkia. Vuorovaikutus ja kohtaaminen ovat tärkeä osa ajattelutapaa. Keskiössä on lapsilähtöinen suhtautuminen toimintaan, jossa tarkkoja ennakoituja suunnitelmia ei tehdä, vaan edetään osin lapsen omia havaintoja seuraten. Tarkan suunnitelman sijasta tulisi keskittyä teematyöskentelyyn ja erilaisiin projekteihin. Lapsilla on vapaus valita itse, mihin suuntaavat havaintonsa, mutta aikuisen tehtävänä on antaa hänen ajattelulleen virikkeitä ja haasteita. (Wallin 2000: 90-91, 100.)

Kuunteleminen on aikuisen kasvattajan tärkein tehtävä Reggiolaisessa ajattelutavassa. Kuuntelu on kokonaisvaltaista ja moniaistista. Kuuntelijan roolissa opettaja arvostaa lasta juuri sellaisena kuin hän on ja ottaa hänet vastaan aidosti. Päämääränä on tarjota lapselle mahdollisuus kokea, että hänen sanomisillaan, ajatuksillaan ja teoillaan on todellinen merkitys, ja ne ansaitsevat tulla sekä kuulluksi että nähdyksi. Tämä osoitetaan lapsille muun muassa dokumentoimalla heidän toimintansa muistiinpanoin, valokuvoin, videoin ja äänittein. Dokumentointi<sup>3</sup> on yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä opetustyöhön kuuluvana toimintatapana. Sillä pyritään tallentamaan opettajan tunnin aikana tekemät havainnot, joiden pohjalta hän voi kehittää omaa opetustaan ja tarkastella lasten toimintaa. Dokumentit ovat ensisijainen työkalu opetuksen suunnittelussa. (Wallin 2000: 124-125.)

Reggiolaisessa kasvatusajattelussa lapsi nähdään luonnostaan tiedonhailuisena tutkijana. Oppiminen perustuu pitkälti tutkivaan tapaan tarkastella asioita sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Tutkiva ote uuden oppimiseen korostuu myös opinnäytteeseeni kuuluvassa opetuskokeilussa. Lasse Lipponen (2017) on käsitellyt tutkivan oppimisen käsitettä varhaispedagogiikan näkökulmasta artikkelissaan *Tutkiva oppiminen*

3 kts. Havainnointi ja pedagoginen dokumentointi s.26

*varhaispedagogiikassa.* Nimensä mukaisesti tutkiva oppiminen näkee oppimisen tutkimusprosessina, joka tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Lähtökohtana on uteliaisuus ja erilaisten tutkimustapojen avulla voidaan saada uutta tietoa ja ymmärrystä. Tutkiminen alkaa jonkin kysymyksen ihmettelystä ja on merkityksellistä, että lapsi itse toimii kysymyksen esittäjänä. Selitysten yhteinen etsiminen ja lasten omien tulkintojen sa-noittaminen ovat yksi tutkivan oppimisen tavoitteista. Lasten näkökulmat ovat vakavasti ja ne synnyttävät uusia kysymyksiä ja näkökulmia. Keskeisin tavoite on ilmiöiden ymmärtäminen. (Lipponen 2017: 29-33.)

## Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma 2017

Vertaillessani uutta opetussuunnitelmaa vanhaan taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin 2005, opetussuunnitelma itsessään on laajentunut sekä sivumäärältään että tekstiltään. Teksti on rikkaampaa ja kuvailevampaa kuin ennen sekä joitakin teemoja on nostettu vahvemmin esille kuin ennen. Vanha opetussuunnitelma on minulle osittain vieras, sillä olen tähän asti vain sijaisuuksieni kautta opettanut taiteen perusopetuksessa, jolloin opetussuunnitelman rooli ei ole ollut niin suuri. Tästäkin syystä koin tarpeellisenä tarkastella uutta ja vanhaa opetussuunnitelmaa rinnakkain. En tarkoituksella avaa tässä kaikkia muutoksia vaan ainoastaan opinnäytteeni aiheen kannalta olennaisilta osin.

Oppimiskäsitys sisältää kummassakin opetussuunnitelmassa saman suuntaisia asioita, mutta uusi opetussuunnitelma korostaa enemmän oppilaan toimijuutta ja osuus alkaakin lauseella: *”Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija.”* Kun taas vanha opetussuunnitelma kuvaa enemmänkin opiskelun luonnetta prosessikeskeisenä tietotaidon rakennusprosessina. Lisäksi vanhassa opetussuunnitelmassa mainitaan opettajan merkittävä rooli oppilaan taitojen kehittäjänä, mikä puolestaan ei korostu niin selkeästi uudessa opetussuunnitelmassa. Uusi korostaa ennemminkin ohjauksen ja palautteen merkitystä. Ol-laanko siis selvästi menossa oppilaslähtöisempään suuntaan? (Opetushallitus 2005: 2 & Opetushallitus 2017: 11.)





Kuvataiteen tehtävä painottuu uudessa opetussuunnitelmassa alusta asti oppilaan näkökulmaan: *”Kuvataiteen yleisen oppimäärän tehtävänä on tukea oppilaan kasvua, itsetuntemusta, identiteetin rakentumista ja kulttuurista osaamista kuvataiteen keinoin.”* (Opetushallitus 2017: 23.) Lisäksi se korostaa oppilaalle itselleen merkityksellisten sisältöjen ja hänen oman kokemusmaailmansa roolia, joita ei mainita vanhassa opetussuunnitelmassa lainkaan. Oman arvioni mukaan vanha keskittyy enemmän kuvallisen ilmaisun taitoihin ja itse työskentelyyn, kun taas uudessa myös oppilaan ajattelun kehitykselle annetaan suurempi rooli. Molemmista kuitenkin välittyy oppimisen vuorovaikutteinen ulottuvuus. (Opetushallitus 2005: 34-35 & Opetushallitus 2017: 23.)

Varhaisiän kuvataiteen osioita vertaillen selkein ero vanhan ja uuden välillä on se, että uudessa jokaisella oppiaineella on oma kuvauksensa varhaisiän opinnoista, kun taas vanhassa suunnitelmassa opetusta on kuvattu vain muutamalla lauseella. Vanhassa asia on ratkaistu niin, että varhaisiän opinnoille on määritelty yksi laajempi yhteinen kuvaus, joka koskee kaikkien visuaalisten aineiden opetusta. Tässä suhteessa on siis tapahtunut melko suuri muutos. Uudessa opetussuunnitelmassa varhaisiän opintojen kuvaus alkaa siitä, että koko opetuksen lähtökohtana käytetään lapsen omaa elämämaailmaa, joten sillä on hyvin keskeinen rooli. Vanha puolestaan määrittelee kuvauksen lopussa: *”Opetuksessa otetaan huomioon lapsen kulttuuritustat, ikä ja kehitysvaihe.”* Kuvaus viittaa mielestäni siihen, että toiminta on jossakin määrin aikuiskeskeistä, mutta aikuinen ottaa valinnoissaan huomioon lapsesta nämä seikat. Kulttuuritustan huomioonotto ja sen erikseen mainitseminen kuulos-

taa jokseenkin alleviivaavalta, mikä voi johtua siitä, että nykyisin on itsestään selvää, että joukossa voi olla lapsia useista eri kulttuureista ja sitä tulee kunnioittaa ja arvostaa opetuksessa. Myös kehitysvaihe-ajattelu on uudessa opetussuunnitelmassa poistunut kokonaan, mikä mahdollistaa ajatuksen jokaisen lapsen yksilöllisyydestä. Yhteistä molemmille opetussuunnitelmille on varhaisiän opintojen elämyksellisyys, leikki ja vuorovaikutuksen merkitys. (Opetushallitus 2005: 30, 36 & Opetushallitus 2017: 23.)



## 3 LAPSINÄKÖKULMAINEN TOIMINTATUTKIMUS

Opinnäytteeni keskiössä on uusi taiteen perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelma, joka astuu voimaan syksyllä 2018. Pyrin löytämään käytännön keinoja sen toteuttamiseen varhaisikäisten opetuksessa, ja näin ollen pyrkimys ymmärtää varhaisikäisen lapsen taiteellista toimintaa on tärkeässä roolissa. Uusi opetussuunnitelma painottaa lapsilähtöisyyttä ja sitä, että opetuksen lähtökohdat ovat lapsen omassa elämismaailmassa (Opetushallitus 2017: 23). Lapsen elämismaailman tavoittaminen on siis tärkeää opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta, minkä vuoksi on kuunneltava lapsia itseään ymmärtääkseen heidän tapaansa toimia ja ajatella. Saadakseni tietoa lapsilta itseltään ja päästäkseni kokeilemaan erilaisia toimintatapoja todellisessa opetustilanteessa, toteutin opetuskokeilun osana opinnäytettäni. Opinnäytteeni on menetelmältään lapsinäkökulmainen toimintatutkimus.

### Lapsinäkökulma

Liisa Karlssonin (2012) artikkeli *Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla* korostaa lapsen roolia tiedon tuottajana lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa. Toiminnalla halutaan tehdä lapsen omat ajatukset ja toimintamuodot näkyviksi. Tärkeää on erityisesti kuunnella lapsia, heidän näkökulmiaan ja kokemuksiaan sekä pohtia heidän toimintatapojaan. Lapsinäkökulmainen tutkimus ei toteudu siten, että lapset toimivat vain tiedontuottajina vaan lasten näkökulmat otetaan muutenkin toiminnassa huomioon. Näkökulma välittyy koko prosessin ajan. Karlsson esittää myös Jamesin ja Jamesin (2008) ajatuksen siitä, että lapsi ei ole vain toiminnan kohde vaan ennemmin toimija itse. Toiminta on kuitenkin vahvasti sidoksissa koko ympäristöön, kuten muihin toimijoihin sekä aikaan ja paikkaan. Lapsilta saatu tieto on koko toiminnan lähtökohta, mutta siitä huolimatta aikuisen ammattitaito ja osaaminen ovat yhtä tärkeä osa tutkimusta. (Karlsson 2012: 22-24.)

Tärkeää lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on myös lapsuuden eri ulottuvuuksien hahmottaminen. On tutkimuksen kannalta olennaista määritellä, mitkä ulottuvuudet erityisesti näkyvät omassa tutkimuksessa. Karlssonin artikkelissa hyödynnetään Karimäen ja Riihelän (2008) jäsenyyksiä lapsuuden ulottuvuuksista, joita on kymmenen. Ulottuvuuksista opinnäytteeni kannalta merkittäviä ovat *lapsuus lasten elämässä (lasten ja aikuisten tuottama aineisto)*, *lasten artefaktien kautta hahmotuva lapsuus (lasten tuotokset eri aikoina)*, *lapsuusmuistot lasten kertomina (lasten tuottama aineisto)*, *lapsuus lasten ajattelussa (lasten tuottama aineisto)* ja *tutkijan omat kokemukset lapsuudesta ja tutkittavasta ilmiöstä (aikuisten tuottama aineisto)*. Viimeinen, tutkijan omaan kokemushistoriaan perustuva, ulottuvuus vaikuttaa helposti esimerkiksi tutkijan tekemiin aineistovalintoihin, minkä vuoksi se tulee tiedostaa. On tietoisesti eriteltävä henkilökohtaisten kokemusten värittämät valinnat tutkimuksen onnistumisen kannalta. (Karlsson 2012: 37-38.)

## Havainnointi ja pedagoginen dokumentointi

Kuinka tutkija voi saada tietoa lapsesta ja hänen omasta maailmastaan? Usein ajatellaan, että kysyminen ja haastatteleminen ovat parhaita keinoja vastausten löytämiseksi. Lasten kohdalla se ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä. Karlsson nostaa esiin tutkimuksia, joiden mukaan opetustilanteissa yleensä aikuinen on enimmäkseen äänessä ja hänen lapsille esittämänsä kysymykset usein perustuvat opitun tarkistamiseen tai kasvattamiseen. Se, mitä lapsi todella ajattelee ja tuntee, ei kuitenkaan välity näin kommunikoidessa. Lapsi vastaa usein kysymyksiin parilla sanalla eikä haastattelutilanne ole hänelle ominainen tapa toimia ja kommunikoida. Näin myös olennaiset asiat lapset mielessä jäävät kertomatta, koska aikuinen on määritellyt etukäteen, mistä aiheesta hän kysymyksensä esittää. Jotta saadaan tietoa mahdollisimman laajasti lapselta itseltään, on löydettävä lapselle ominaisia tapoja toimia ja kommunikoida. (Karlsson 2012: 44-46.)

Lapsen seuraaminen ja kuunteleminen ovat puolestaan erilaisia lähestymistapoja tiedonkeruuseen. Leikki ja mielikuvitus ovat lapselle ominaisia toimintatapoja, ja niiden lomassa lapsi voi tuoda esiin juuri ne asiat,

jotka hänestä itsestä ovat tärkeitä ja sanomisenarvoisia. Kertominen on lapsille luontevaa ja sen kautta saa myös tietoa lapsilta itseltään. (Karls-son 2012: 46.)

Havainnointi antaa välitöntä tietoa tutkittavien toiminnasta. Se ta-  
pahtuu yleensä luonnollisessa ympäristössä ja onnistuu tallentamaan  
myös ne tilanteet, jotka eivät ole ennakoitavissa. Aineistonkeruussani  
hyödynnän erityisesti *osallistuvan havainnoinnin* menetelmää, jossa  
tyypillisesti tutkija itse osallistuu tutkittavien toimintaan. Toimin itse  
opettajana opetusryhmässä, jonka kuvataiteellista toimintaa tutkin, jo-  
ten osallistumiseni tapahtuu luonnollisesti niin. (Hirsjärvi, Remes & Sa-  
javaara 2009: 213, 216.)

Dokumentointi on keskeinen työväline varhaiskasvatuksessa. Sillä  
tarkoitetaan lapsen toiminnan, oppimisen ja kehityksen tallentamista  
muistiin erilaisilla tavoilla, kuten aikuisen kirjaamalla muistiinpanoil-  
la, valokuvilla ja lapsen kuvallisten tuotosten avulla. Dokumentointi  
itsessään keskittyy toiminnan näkyväksi tekemiseen ja sisältöjen tuotta-  
miseen, mutta *pedagoginen dokumentointi* puolestaan tähtää varhais-  
kasvatuksen kehittämiseen dokumentoinnin avulla saadun ymmärryk-  
sen pohjalta. Pedagogisella dokumentoinnilla pyritään muun muassa  
edistämään lapsen osallisuutta, kehittämään toiminnan ja opetuksen  
suunnittelua, löytämään varhaiskasvatuksen olennaisimmat asiat ja ke-  
hittämään varhaiskasvattajan ammattitaitoa. Suomessa pedagoginen  
dokumentointi yleistyi 1990-luvulla Reggio Emilia pedagogiikan myö-  
tä. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017: 10.)



Reggiolaisessa kasvatustajatteluissa havainnointi ja dokumentointi ovat keskeinen osa toimintaa sekä toiminnan kehittämistä. Ei ole olemassa tiettyä kaavaa vaan jokaisen opettajan on löydettävä oma tapansa dokumentoida. Muistiinpanoja kirjoitetaan tunnin aikana sekä tarkennetaan tunnin jälkeen, ja lasten puhetta voi nauhoittaa ääninauhurilla tai heidän työskentelyään voi valokuvata. Nauhoitusten avulla voidaan palata opetustilanteeseen ja kuunnella uudestaan lasten kertomuksia. Lasten sanoista, kertomuksista ja reaktioista opettaja saa uusia ideoita tulevan opetuksen toteuttamiseen. Dokumenteilla kuvataan koko työskentelyprosessia, jonka valossa opettaja voi tulkita muun muassa omaa onnistumistaan ja sitä, mitä olisi voinut tehdä toisin. Dokumentoinnin tarkoituksena on ennen kaikkea herättää lisää kysymyksiä omaan toimintaan ja lasten työskentelyyn liittyen. Havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla opettaja kehittää itseään ja omia toimintatapojaan. (Wallin 2000: 126-128.)

## Toimintatutkimus

Opinnäytteeni keskiössä on varhaisikäisten lasten kuvataideopetus taiteen perusopetuksessa. Teoriatiedon lisäksi haen pohdinnoilleni tietoa opetuksen käytännöstä, joka tapahtuu taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2017 viitekehyksessä. Pysin siis opinnäytetyössäni löytämään keinoja toteuttaa tuoretta opetussuunnitelmaa varhaisikäisten opetuksessa kuunnellen, osallistaen ja lapsen toimijuuden huomioiden. Tämän rajauksen perusteella opinnäytteeni sijoittuu *toimintatutkimuksen* kenttään.

Toimintatutkimus keskittyy kehittämiseen ja muutokseen, näin ollen se on prosessikeskeistä. Painotus ei ole siinä, miten asiat tällä hetkellä ovat vaan katse suunnataan tulevaisuuteen ja siihen, miten asioiden tulisi olla. Toimintatutkimus on hyvin käytännönläheinen ja se sijoittuu usein arkisiin toimintaympäristöihin. Se voi esimerkiksi pyrkiä kehittämään ammattikäytäntöjä työelämäkontekstissa. Keskeistä on tutkinnan ja käytännön toiminnan yhtäaikaisuus sekä aineistonkeruu. Olennainen piirre toimintatutkimuksessa on, että tutkittavat osallistuvat tutkimusprosessiin sekä tutkijan ote on reflektioiva ja ymmärrykseen pyrkivä.

(Kajaanin ammattikorkeakoulu: opinnäytetyöpakki, viitattu 7.5.2018.) Aineistonkeruussa yhdistellään vaihtelevia menetelmiä ja kerätään aineistoja erilaisissa tilanteissa. Menetelmiä voivat olla havainnointi, muistiinpanot ja dokumentointi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 192.)

Omassa opinnäytteessäni pyrin löytämään toimintatapoja uuden taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen ja näin ollen pyrin kehittämään toimintaa. Tämä kehitystyö tapahtui opetuskokeilussani, jossa keräsin aineistoa havainnoimalla ja dokumentoimalla. Lapset olivat itse osallisia tutkimuksessani ennen kaikkea tiedon tuottajina ja heiltä saadun tiedon pohjalta pyrin kehittämään opetustani.

## Tutkimusmatka kuvataiteeseen -ryhmä

Kevään 2018 opetin itse ideoimaani varhaisikäisille suunnattua Tutkimusmatka kuvataiteeseen ryhmää Kouvolan kansalaisopistolla. Ryhmän ensimmäinen kokoontuminen oli tammikuussa 2018 ja se koostuu kymmenestä 5-6-vuotiaasta oppilaasta. Kurssi toimii kokeilujaksona syksyllä 2018 alkavia taiteen perusopetukseen kuuluvia varhaisiän kuvataiteen opintoja ajatellen. Tämän ryhmän toiminnan osallistuva havainnointi on keskeisessä roolissa myös opinnäytteessäni.

Opetuskertoja oli kevään aikana yhteensä 12 ja ryhmä kokoontui kerran viikossa 1,5 tuntia kerrallaan. Opetuskertoihin liittyi aina jokin teema, johon työskentely keskittyi. Tapaamiskerrat perustuivat pääperiaatteiltaan samanlaisena toistuvaan rakenteeseen. Alkutunnista alustin teeman leikin avulla, jonka jälkeen työskentelimme kuvallisesti aiheen parissa. Välissä pidimme lyhyen evästauon, jonka aikana luin lapsille satua. Evästauko oli lapsille yhtä tärkeä osa opetuskertaa kuin kaikki muu työskentely: he joskus jopa muistuttivat minua siitä, etten vain unohda sitä. Lopputunnin käytimme töiden viimeistelyyn ja jos jäi aikaa, lapset saivat työskennellä muovailuvahoilla siihen asti, että vanhemmat tulivat hakemaan heitä. Tärkeää oli opetuskerran jaksotus erilaisiin osioihin, jotta pienten oppilaiden mielenkiinto pysyi yllä loppuun asti. Opetustilamme oli Kouvolan kansalaisopiston taideopetustiloissa ja käytössämme oli kaksi luokkahuonetta. Suuressa luokkatilassa yleensä työskentelimme, kun taas pienessä tilassa kokoonnuimme yhteen syömään eväitä

ja rauhoittumaan ennen kotiin lähtöä. Opetustilan alakerrassa sijaitsee Kouvolan taidemuseo, joten museovierailutkin olivat helposti järjestettävissä.

Nimensä mukaisesti kurssin tarkoituksena oli tutustua kuvataiteen perusteisiin sekä tekemällä että kokemalla. Opetussisältöjä olivat muun muassa tutustuminen erilaisiin työvälineisiin ja tekniikkoihin, joita harjoiteltiin erilaisten leikkien varjolla. Opetuksen lähtökohtina toimivat lasten omat havainnot, mielikuvitus sekä taiteen historia ja nykytaide. Opinnäytteeni aiheen liittyessä vahvasti opetustyön käytäntöön, minulle oli tärkeää liittää mukaan myös käytännön opetuskokeilu varhaisikäisten kanssa. Siihen tarjoutui erinomainen tilaisuus Tutkimusmatka kuvataiteeseen –ryhmäni kautta.

## Kolmivaiheinen opetuskokeilu

Aineistoni koostuu lasten itsensä tuottamasta tiedosta, jonka keräsin kolmivaiheisen opetuskokeilun aikana. Hyödynsin aineistoa jo opetuskokeilun aikana suunnitellessani kokeilun vaiheita. Dokumentoin kokeilun jokaisen osuuden ääninauhurilla, valokuvilla ja muistiinpanoilla. Videointi olisi ollut myös yksi vaihtoehto, mutta päädyin jättämään sen pois sen työteläisyyden vuoksi. Koen, että minun olisi ollut haastavaa yhtäaikaaisesti opettaa ja keskittyä videointiin. Tällöin opetukseni olisi kärsinyt ja pääpaino olisi ollut videokuvauksessa. Ääninauhuri tuntui huolettomalta vaihtoehdolta, sillä asetin sen aina lasten keskelle eikä minun tarvinnut siitä erikseen huolehtia. Toki välillä vaihdoin sen paikkaa tai pyysin lapsia puhumaan suoraan nauhurille, mutta muuten se kulki melko huomaamattomasti mukana koko opetuskokeilun ajan. Valokuvasin lasten työskentelyä parhaani mukaan ja lapset saivat itse valita, miten heidän työskentelyään valokuvataan. Kirjoitin myös opetuskertojen aikana ja niiden jälkeen muistiinpanoja. Aineiston analyysissä äänitteet, valokuvat ja kirjoittamani muistiinpanot täydensivät toisiaan.

Käytän kerronnassani paljon suoria sitaatteja lasten puheesta, sillä heidän sanavalinnoistaan välittyy parhaalla mahdollisella tavalla heidän tapansa ajatella. Lasten nimet on muutettu tekstissä, jotta he eivät ole tunnistettavissa. Olen saanut jokaisen lapsen huoltajilta kirjallisen suostumuksen opetuskokeilun tapaamiskertojen kuvaamiseen osana opin-

näytettäni sekä tekstin että kuvien muodossa. Opetuskerroilla ottamissani valokuvissa ei näy lasten kasvoja, sillä valokuvien tarkoituksena on ollut ainoastaan heidän työskentelynsä kuvaaminen ja dokumentointi. Lapset osallistuivat itse aktiivisesti suunnittelemaan, millaisia kuvia heidän työskentelystään ja tuotoksistaan otettiin. Kuvaustilanne oli siis vuorovaikutteinen ja lapsilla itsellään oli mahdollisuus vaikuttaa siihen. Pyrin myös siihen, että kuvaaminen oli mahdollisimman luonnollista ja opetustilanteeseen kuuluvaa toimintaa, joka ei veisi liian suurta huomiota itse työskentelyltä.

Opetuskokeilu oli kestoaltaan kolmen opetuskerran mittainen ja se ajoitui 20.3., 27.3. ja 3.4.2018 opetuskerroille. Tarkoituksena oli kokeilla erilaisia työskentelymuotoja lapsia kuunnellen ja omaa toimintaani reflektoiden. Ensimmäinen vaihe keskittyi kokemuksellisuuteen taidemu-seovierailulla ja kaksi seuraavaa painottuivat kuvalliseen työskentelyyn, joskin kummallakin opetuskerralla oli hieman erilainen lähtökohta työskentelyyn.

## **4 HAVAINTOPOHJAINEN TUTKIMUSMATKA MIELIKUVITUKSEN JA TODEN RAJAMAILLE**

Opetuskokeilu Tutkimusmatka kuvataiteeseen –ryhmäni kanssa ja-  
kautuu kolmeen opetuskertaan: vierailuun taidemuseossa ja kahteen  
kuvalliseen työskentelyyn painottuvaan kertaan. Kuvatyöskentelyssä  
teemana oli molemmilla opetuserroilla muuttumisleikki, jossa poh-  
dittiin omia kykyjä ja sitä, mitä ne voisivat mielikuvitusmaailmassa  
olla. Valintani opetuskertoihin liittyen pohjautuvat taiteen perusope-  
tuksen kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja opetuskertojen  
aikana tekemiini havaintoihin.

Dokumentoin jokaisen opetuskerran valokuvaamalla, ääninauhurilla ja  
muistiinpanoilla – kuvaukseni tässä luvussa perustuu kyseisiin doku-  
mentteihin. Valitsin tehtäväkokonaisuuteen tarkoituksella useita erilai-  
sia toimintamuotoja, jotta voisin tarkastella lasten toimijuutta ja omien  
valintojeni onnistumista erilaisissa tilanteissa. En tehnyt selkeää suun-  
nitelmaa jokaiselle opetuskerralle etukäteen, sillä halusin edetä opetus-  
kerroilla lapsia kuunnellen ja asettaa heidän kiinnostuksenkohteensa  
etusijalle, kuten Reggio Emilia –pedagogiikassakin toimitaan. Selvitän  
jokaisen vaiheen kuvauksessa, mitkä opetussuunnitelman tavoitteet sii-  
hen erityisesti liittyvät ja millaisia tutkimuksellisia tavoitteita olen itse  
kullekin opetuskerralle asettanut. Hyödynnän tässä sekä valtakunnal-  
lisen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman  
perusteita 2017 että Kouvolan kansalaisopiston paikallista taiteen pe-  
rusopetuksen opetussuunnitelmaa 2018. Opetuskertojen tapahtumat  
etenevät tekstissäni aikajärjestyksessä sekä pyrin tulkitsemaan, reflek-  
toimaan ja arvioimaan niitä lähdekirjallisuuteen peilaten. Erittelen tässä  
luvussa tarkemmin opetuskokeilun vaihe vaiheelta.



## Moniaistinen näyttelyvierailu

Yksi kuvataiteen opintojen tavoitteista taiteen perusopetuksessa on oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen kehittyminen ja muiden tekemän taiteen arvostaminen. Tavoitteena on myös, että opintojen edettyä oppilas harjaantuu taiteen kokijana ja tulkitsijana. (Opetushallitus 2017: 23.) On siis tarjottava oppilaille mahdollisuus taiteen kokemiseen itse tekemisen rinnalle esimerkiksi näyttelyvierailuiden avulla. Näyttelyvierailu oli suunnitelmissani myös Tutkimusmatka kuvataiteeseen -ryhmän kanssa, joten päätin liittää vierailun mukaan opetuskokeiluun ja ensimmäinen opetuskerta sijoittuikin taidemuseoon.

### Lähtökohtana kokonaisvaltainen taidekokemus

Varhaisiän kuvataiteen opinnoissa taiteen perusopetuksessa korostuvat lapsen omat havainnot, moniaistisuus, leikinomaisuus ja lapselle luontainen uteliaisuus (Opetushallitus 2017: 23). Tätä opetussuunnitelman määritelmää silmällä pitäen halusin, että opetuskokeiluun sisältyy kokonaisvaltaista kokemista ja moniaistisuutta, joiden pohjalta taiteellinen työskentely tapahtuu. Päädyin valitsemaan koko opetuskokeilun lähtökohdaksi kuvataiteilija Jaana Partasen *Mielen alkemiaa – Arjen alkemiaa* näyttelyn, joka oli esillä Kouvolan taidemuseossa 1.2.-6.5.2018. Valintani perustuu ennen kaikkea Partasen näyttelyn audiovisuaaliseen painotukseen: näyttelyssä on mahdollista kokea teoksia moniaistisesti ja kokonaisvaltaisesti.

Näyttely koostuu kolmesta teossarjasta, jotka käsittelevät nimensä mukaisesti arjen ja mielen teemoja. Oma ennakko-olettamukseni olikin, että näyttelyvierailulla lapsia voisivat kiehtoa juuri nämä teemat, kuten unimaailma. En kuitenkaan tehnyt päätöksiä etukäteen vaan dokumentoin näyttelyvierailun nauhoittamalla lasten puhetta ja tallenteissa esiin tulleet teemat toimivat pohjana muiden opetuskertojen suunnittelulle. Halusin hyödyntää tulevaisuuden valinnoissani juuri niitä asioita, jotka nousivat lasten omassa puheessa ja havainnoissa esiin näyttelyvierailun aikana. Näin annoin arvon lasten omille mielipiteille ja samalla mahdollisuuden osallisuuteen.

Ennakko-oletuksenani oli, että taidemuseovierailu tuo esiin lapsessa erityisesti aistivan tutkijan. Pääjoen määritelmän mukaan lapsi ottaa maailman vastaan ennakkoluulottomasti kaikkia aistejaan hyödyntäen.

Aistinen toimintatapa on myös lapselle ominainen tapa olla ja elää. (Pääjoki 2017: 110-111.) Partasen näyttelyssä ensisijaisia aisteja ovat näkö- ja kuuloaisti, mutta tuntoaisti jää vähemmälle huomiolle. Tästä huolimatta näyttelykokemus juuri tässä kyseisessä näyttelyssä oli mielestäni lapselle ominaisempi kuin esimerkiksi vierailu jossakin hyvin perinteisessä taidemuseossa, jossa on esillä pelkästään maalauksia.

## Eläinlauma tutkimusmatkalla

Suurista odotuksista huolimatta opetuskokeilu ei alkanut täysin odotetulla tavalla. Olin tullut opetuskertaa edeltävänä yönä kipeäksi, mutta päätin hoitaa opetuksen siitä huolimatta. Lisäksi paha lumimyrsky aiheutti myöhästymisiä opetuksesta, joten jouduin venyttämään opetuksen aikataulua. Lopulta paikalle ilmestyi vain puolet lapsista, mikä puolestaan huolestutti minua ja sai minut pohtimaan opetuskokeilun onnistumista. Minun tulisi suunnitella seuraavat opetuskerrat niin, että myös poissaolijat pääsisivät sisälle teemaan. Tilanne tosin kuvaa hyvin opettajan todellista arkea: kaikki oppilaat eivät ole aina paikalla ja ulkoiset tekijät voivat vaikuttaa opetuksen toteutumiseen.

Opetuskerran aluksi kokoonnuimme yhdessä pieneen opetustilaan ja lapset saivat muovailu- ja muovailuvahoilla. Aloitin yhteisen osuuden kysymällä heidän aiemmista taidemuseo-kokemuksistaan. Yksi heistä oli käynyt aikaisemmin taidemuseossa, toinen epäili käyneensä ”joskus vauvana”, mutta lopuilla ei ollut aikaisempaa kokemusta. Sen jälkeen kertasimme yhdessä, miten taidemuseossa tulisi käyttäytyä ja heillä olikin hyvin oleellisia mielipiteitä asiasta. Yksi heistä sanoi, että näyttelyyn pääsee sisälle vain kirjoittamalla nimen kirjaan. Pohdin tätä hetken, kunnes ymmärsin hänen tarkoittavan vieraskirjaa. Päätin kertoa heille tarkemmin vieraskirjasta näyttelyssä. Annoin heille tehtäväksi pitää huolta kolmen säännön toteutumisesta vierailun aikana: 1. Puhu hiljaisella äänellä, jotta muut näyttelyvieraat eivät häiriinny. 2. Liiku rauhallisesti jonossa. 3. Katso taideteoksia etäältä koskematta niihin. En halunnut muotoilla sääntöjä kielteiseen muotoon, jotta ohjeistaminen ei olisi negatiivisesti sävyttynyttä.

Liitin näyttelyvierailuun leikkilisen elementin niin, että lapset saivat eläytyä tutkijan rooliin ja teimme tutkimusmatkan taidemuseoon. Jokainen sai valita itselleen tutkijanimen. He valitsivat itselleen eläinpainotteiset

nimet: tutkijakoira, -tiikeri, -joutsen, -karhu ja -pupu. Kun ensimmäinen heistä valitsi itselleen eläinteemaisen nimen, kaikki muutkin tekivät saman valinnan. Tämä toistuu usein muissakin valintatilanteissamme, mikä varmasti liittyy haluun kuulua joukkoon. Roolien valinnan ja heille antamani tehtävän taustalla on ajatus siitä, että jokaisen rooli näyttelyvierailussa on tärkeä. Todellisessakin elämässä tutkijan ajatukset ja mielipiteet ovat arvostettavia, joten toivoin roolin tuovan myös lapsille tämän kokemuksen. Nyt he saivat olla tutkijoita, joiden mielipiteillä oli suuri merkitys: kerroin tallentavani heidän puheensa näyttelyssä ääninauhurilla, jotta heidän tärkeät tutkimustuloksensa tulevat tallennetuiksi. Näyttelyvierailun keskiössä olivat lasten omat havainnot, enkä itse halunnut puuttua niihin ohjailemalla. Oma roolini oli enemmänkin tutkittavien teosten valitsija ja lasten kuuntelija. Nauhoittamalla vierailun, pystyin myös itse keskittymään paremmin tilanteeseen ilman, että jouduin käsin kirjoittamaan muistiin kaiken kuulemani. Täydensin havaintojani kuitenkin kirjoittamalla muistiinpanoja opetuskerran jälkeen.

## Hämähäkin asunto

Ensimmäinen teos tutkimusmatkamme varrella oli Avattu Kaaba (2002), joka oli suuri legoista tehty rakennelma, johon oli liitetty myös kultaa. Tarkastelimme teosta ainoastaan visuaalisten ratkaisujen valossa, sillä teoksen takana olleet Irakin sotaa ja islamilaista maailmankatsomusta käsittelevät teemat olivat mielestäni liian suuria käsiteltäväksi varhaisikäisten kanssa näin lyhyessä ajassa. Lisäksi tarkoituksenani oli antaa lapsille mahdollisuus tulkita teoksia ja tehdä havaintoja, joten siitäkin syystä avasin heille näyttelyn yksittäisten teosten taustoja melko vähän. En ehtinyt kysyä lapsilta mitään, kun he jo huudahtivat ensimmäisen teoksen olevan rakennettu legoista.

Teos oli suurimmaksi osaksi rakennettu mustista legoista, joiden joukossa oli muutamia kullattuja legoja. Siinä oli paljon erilaisia ulokkeita ja sakaroita. Yksi lapsista pohti, että rakennuksessa voisi asua hämähäkki, koska rakennus itsessään näyttää hänen mielestään hämähäkiltä. Hämähäkit voisivat hänen mukaansa myös tehdä taideteoksia rakennuksessa. Ajatus upposi myös muihin lapsiin ja yhtäkkiä kaikki olivat sitä mieltä, että sen täytyi olla hämähäkin asunto.

Elli: ”Tuol vois asuu hämähäkki! Koska toi talo näyttö ih  n h  m  h  kilt  . Hämähäkit vois vaikka tehä siel kaikkii taideteoksii tai jotain.”

Eelis: ”Munki mielestä se on hämähäkin näkönen.”

Evelina: ”Joo hämähäkki tulee ainaki mul mielee!”

Lapsista oli tärkeää löytää teokselle selitys ja pohtia, mitä se esittää. He alkoivat aistivan tutkijan tavoin ennakkoluulottomasti pohtia teoksen tarkoitusta ja keksivät sille selityksiä, joita en itse aikuisena olisi tullut ajatelleeksikaan. Minulle itselleni puolestaan on muodostunut jo omat käsitykseni kuvataiteesta kokemuksen ja ammattitiet  myksen myötä. Niiden valossa ymmärrän esimerkiksi abstraktin taiteen niin, ettei sille tarvitse etsiä esittävää muotoa vaan se voi kuvata jotakin k  sitteellist  kin. Lapset myös inspiroituivat hyvin äkkiä toistensa ajatuksista ja ik  n kuin omivat toistensa näkemyksiä: kaikki olivat lopulta samaa mieltä siitä, mitä rakennus esittää. Tässä puolestaan näkyi lapsen toimijuus yhteisötaiteilijana. Lapset saattavat vaikuttua toistensa piirroksista niin paljon, että tekevät lähes täysin samanlaisen kuin vieruskaverilla. (Pääjoki 2017: 115.) Näyttelyssä sama vaikutus tapahtui kuvallisen työskentelyn sijasta kuvataiteen sanallistamisessa: yksi lapsista keksi hienon ajatuksen h  m  h  kist   ja muut ihailivat sitä niin paljon, että halusivat olla samaa mieltä.

## Heitt  ytymisen ja riehumisen rajalla

Lasten itsensä mielestä näyttelyn mielekkäin teos oli interaktiivinen mediataideteos Matrix Layer (2014), jossa katsoja pääsee itse mukaan teokseen   niaktivoituvan kuvan ansiosta. Katsoja näkee seinälle heijastuvan oman kuvajaisensa. Teos aiheutti lapsissa riemun kiljahduksia ja kikatusta niin, että meinasi unohtua, mitä ollaan tekemässä. Myös näyttelyn jälkeen keskusteltaessa tämä teos tuli esiin useasti heidän puheessaan.

Teoksessa kuva aktivoituu    n  st   ja katsojan kuvajainen heijastuu v  rikk  n   seinälle. Taustalla kuuluu    nimaaisema, joka oikeastaan kuuluu halki koko näyttelyn ja näin myös vaikuttaa kokemukseen jokaisen teoksen kohdalla. Se, että oma kuvajainen heijastui seinälle, oli varmasti



lapsille se kiehtovin asia. Lisäksi erilaiset valot, värit ja äänimaisema edesauttoivat kokonaisvaltaista kokemusta. Lapset tanssivat, hyppivät ja tekivät erilaisia liikkeitä teoksen edessä, mikä aiheutti hilpeyttä ja naurua. He nauroivat niin kovaa, ettei heidän puheestaan saanut mitään selvää eivätkä he edes huomanneet minun puhuvan. Selvästi tämän teoksen kohdalla leikkivä kokeilija heräsi eloon jokaisessa lapsessa. Pääjoen esimerkissä Anssille oli annettu suuri paperi ja maalit, hänen oli tarkoitus maalata. Toiminnan tarkoitus kuitenkin hävisi, kun siveltimet muuttuivat Anssin mielikuvituksessa autoiksi ja hän alkoi ajaa niillä halki paperin jättäen erivärisiä jälkiä. (Pääjoki 2017: 113.) Meidänkin oli tarkoitus vain tarkastella teosta kokeillen oman liikkeen vaikutusta kuvaan, mutta tarkastelu muuttui yhteiseksi nauruleikiksi, jolle ei meinaannut tulla loppua.

Marjatta Kalliala (1999) on tutkinut lasten leikkikulttuuria väitöskirjassaan *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä*. Hänen aineistonsa pohjautuu havainnointiin, jossa pyritään asettumaan lapsen näkökulmaan, mikä on yhteinen piirre kyseisen väitöstutkimuksen ja oman opinnäytteeni välillä. Kalliala on tutkimuksessaan eritellyt leikin muotoja, joista *Ilinx* näyttäytyi interaktiivisen teoksen kohdalla näyttelyvierailullamme. Ilinxissä toiminta on fyysistä ja tahti kovenee usein riehunnaksi tai jopa sekasorrokksi. Kalliala nostaa esiin esimerkin, jossa esikouluikäiset pyörivät lyhtypylvään ympärillä niin kauan, kunnes alkaa huimata tai leikkivät vihaisia koiria, jossa toinen on pudotettava alas vanhempien sängystä. Tavoitteena on hetkeksi unohtaa ne säännöt, jotka vallitsevat todellisessa elämässä. (Kalliala 1999: 138-139.)

Luulen, että vaatimus noudattaa tiettyjä sääntöjä koko näyttelyvierailun ajan, houkutti lapset heittäytymään tämän teoksen kohdalla. Kuten aiemmassa kappaleessa todetaan, Ilinxissä halutaan luopua hetkeksi säännöistä. Se, että sai luvan kanssa heittäytyä tanssimaan ja pomppimaan, ehkä myös yllytti kokeilemaan omia rajoja: mitä näyttelyssä saa tehdä ja mitä ei. Ilinx on näyttäytynyt tässä ryhmässä aikaisemminkin sellaisina opetuskertoina, jolloin oppilailta on vaadittu tiukkaa keskittymistä alkutunnista ja lopputunnista on alkanut väsyttää. Vaikka Ilinx-leikki nosti päätään näyttelyssä, se ei kuitenkaan edennyt riehumiseksi vaan enemmänkin sen esiasteelle. Leikki loppui, kun nostin käteni ylös yhteisen hiljentymisen merkiksi. Sama käytäntö on ollut meillä alusta asti: kun on aika hiljentyä kuuntelemaan, nostan käteni ylös merkiksi siitä ja lapset tekevät saman perässä huomatessaan liikkeeni.

Lasten toiminta ei missään vaiheessa ollut hallitsematonta tai kukaan ei ollut vaarassa loukkaantua vaan se oli enemmänkin piristysruiske meille kaikille. Kikatusta ja tanssiliikkeitä ei voinut katsoa totisella ilmeellä, ja se olikin ehkä myös ryhmän yhteishenkeä kohottava asia. Ryhmä oli mielestäni hitsautunut yhteen melko pian jo kevään alussa, mutta joukossa on paljon erilaisia lapsia, joiden kanssakäyminen muiden kanssa vaihtelee. Ryhmäytymisellä on varhaisikäisten kohdalla suuri merkitys. Sillä edesautetaan lasten tutustumista toisiinsa ja turvallisen ilmapiriin muodostumista. Olennainen asia on myös kanssakäymisen tiiviys: mitä useammin ja ohjatumminkin lapset ovat toistensa seurassa, sitä helpompaa ryhmäytyminen on ja ryhmän oma identiteetti muodostuu. (Järvinen & Mikkola 2015: 34.) Tutkimusmatka kuvataiteeseen –ryhmä kokoontui vain kerran viikossa, joten ryhmäytyminen oli siinä mielessä erilaista kuin esimerkiksi päiväkodissa, jossa ollaan päivittäin tekemisissä. Koen, että ryhmäytyminen vaatii enemmän aikaa ja aikuisen ohjaavaa otetta tapaamisten ollessa viikon välein. Ehkä tämä näyttelyssä tapahtunut heittäytyminen oli senkin vuoksi niin merkittävä. Ryhmäytyminen vaikuttaa olennaisella tavalla myös opetuksen suunnitteluun ja näin ollen myös opetussuunnitelman toteuttamiseen käytännössä. Ohjatulle yhdessä tekemiselle ja tutustumiselle on annettava enemmän aikaa.

Luulen, että kynnyks osallistua ja heittäytyä Partasen teoksen kohdalla madaltui niin paljon, että ujoimmatkin lapset uskalsivat mennä mukaan. Ei ollut olemassa oikeaa tai väärää tapaa liikkua teoksen äärellä, vaan jokainen tapa oli yhtä oikea. Huomasin lasten myös yllyttävän toi-

siaan erilaisiin liikkeisiin, mikä ei ehkä kuvallisessa työskentelyssä toteudu samalla tavalla. Tämän teoksen äärellä pysähtyminen toimi myös rauhoittavana elementtinä seuraavia teoksia ajatellen, kun ensin oltiin riehaannuttu läikähtymiseen asti.

## Vaaksanheimolaiset unimaailmassa

Näyttelyssä oli useampi teos, joiden kohdalla lapset pohtivat kuumeisesti sitä, mikä voi olla totta ja mikä ei. Mielikuvituksen ja todellisuuden raja oli kantava teema myös lasten mielissä eikä ainoastaan näyttelyn teemassa. Lapselle uteliaisuus on ominainen piirre ja kyseleminen on lapsen keino oppia uutta ja luoda merkityksiä. Hänellä on myös itsellään selityksiä ihmetellyille asioille ja niitä kutsutaan intuitiivisiksi käsityksiksi. Ne perustuvat lapset omiin havaintoihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Lipponen 2017: 29-30.) Uteliaisuus juuri tätä aihetta kohtaan voi selittyä erilaisilla tarinoilla ja saduilla, joita lapsi näkee päivittäin televisiossa ja kirjoissa. Myös lapsen luontainen mielenkiinto ympäröivää todellisuutta ja sen mahdollisuuksia kohtaan voi liittyä näihin pohdintoihin. Partasen teoskokonaisuus Unimaailma (1997) käsitteli nimensä mukaisesti unimaailmaa ja koostui useammasta pienemmästä seinälle ripustetusta teoksesta, jossa oli hyödynnetty parafinivalokuvavalu -tekniikkaa. Lapset olivat jo näyttelyyn tultaessa syystä tai toisesta varsin kiinnostuneita tästä teossarjasta, joten oli selvää, että otin sen tarkastelun kohteeksi kierroksellamme.

Elli: ”Nää ei kyllä voi olla totta, koska kukat kasvaa lumessa tossa yhdessä taulussa.”

Evelina: ”Ja sitte noi ukkelit on niin pieniä. Ne on varmaan vaaksanheimolaisia.”

NM: ”Mitäs ne vaaksanheimolaiset on?”

Evelina: ”No ne on pikkuhenkilöitä Onnelissa ja Annelissa.”

Kulutus- ja mediakulttuuri näkyy ja kuuluu lasten toiminnassa sekä puheessa. Satuhahmot ja televisiosarjojen sankarit näkyvät myös lasten kuvallisessa työskentelyssä, eikä siltä voi välttyä. Tästä syystä yksi lapsen toimijuuden muodoista on kulttuurin perillinen. (Pääjoki 2017: 116.) Vaaksanheimolaiset tulivat lasten mieleen Partasen teoksesta, jossa oli kuvattu pieniä ihmisiä suurien kukkien seassa. Onneli ja Anneli



on lastenkirjailija Marjatta Kurenniemen tunnetuin kirjasarja (WSOY: Marjatta Kurenniemi, viitattu 5.5.2018). Kirjasarjasta on tehty 2010-luvulla myös elokuvia, jotka on ohjannut Saara Cantell (Onneli ja Anneli www-sivusto, viitattu 26.3.2018). Lapsille tarina on mitä luultavimmin tuttu Cantellin elokuvien kautta.

Samassa Partasen teossarjassa oli teos, jossa oli pohjana valokuva kahdesta nukesta. Toinen nukeista oli vauva ja toinen aikuinen, vauvanukke oli paljon suurempi kuin aikuisnukke. Vauvanukke jakoi lasten mielipiteitä: osan mielestä se oli kuin oikea vauva, mutta osa ajatteli siinä olevan jotakin tavallisesta poikkeavaa. He ajattelivat, että aikuinen on vauvan äiti ja äitien kuuluu olla isompia. Lopulta yksi heistä uskaltautui sanomaan, että ne taitavat olla nukkeja. Yhteisellä päätöksellä he totesivat, että kuva ei voi olla oikeasti totta, sillä heidän mukaansa todellisuudessa vauvan on oltava pienempi kooltaan. Minut yllätti se, kuinka tarkasti he käsittelivät taideteosten liittymistä todellisuuteen, sillä olin ajatellut heidän lähtevän mukaan teosten mielikuvitusmaailmaan. En osannut kuvitella heidän havaintojensa kiinnittyvän lähes jokaisen teoksen kohdalla tähän samaan teemaan.

Todellisuutta pohdittiin myös Partasen 3D-valokuvamuotokuvien kohdalla. Yhdessä muotokuvista oli hieman Akseli Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti -teosta muistuttava sommitelma, jossa huiviin pukeutunut nainen istui makaavan ruumiin vierellä. He olivat veden alla eriväristen kalojen ympäröimänä. Lasten mielestä teos voisi kertoa merestä, tunteista tai ihmisistä. Suurimmaksi kysymykseksi nousee se, kuka tai mikä makaava henkilö on ja voiko kuvan esittämä tilanne olla oikeasti totta.

Evelina: ”Näetsie ku tossa ihminen makaa merilevän peitossa? Se vois olla merenneito, mut sillä on jalat.”

Helmi: ”Mie tiän! Nyt se on muuttumassa ihmiseksi ja siksi sillä on jalat jo.”

Elli: ”Tai sit toi voi olla joku haltija ja sit se voi herättää ton makaavan eloon.”

Linda: ”Ja samalla se muuttaa sen ihmiseksi.”

Eelis: ”Mut tolla ei oo sukelluspukua ollenkaan vaikka se on veden alla.”



Elli: ”Ehkä sil on taikaa ja siks se voi olla veden alla. Mut toi ei oo kyl totta oikeesti, eihän?”

Linda: ”Ei merenneitoja oo oikeesti edes olemassakaan.”

Tämän kaltainen keskustelu lasten kesken on olennaista lapsen oppimisen kannalta. Lapset toimivat ryhmässä ja sen valttina onkin, että he oppivat toisiltaan. Siinä mielessä on tärkeää, että ryhmä koostuu saman ikäryhmän lapsista. Jokaisella on omat ajatuksensa ja keskusteluissaan he voivat jakaa niitä sekä osallistua toistensa näkemyksiin tai kyseenalaistaa ne. Tämä myös rikastuttaa lapsen ajattelua. (Wallin 2000: 95, 101.)

### Kerrotaan kaikki vuorotellen tästä taulusta

Viimeinen teos näyttelykierroksella oli Mielen alkemiaa mediateos, joka oli heijastettu suurelle seinälle peittäen sen kokonaan. Seinälle heijastetussa kuvassa liikkuvat erilaiset värit ja välillä niiden seassa oli havaittavissa myös ihmishahmoja. Kuva siis liikkui hiljalleen. Teoksen eteen oli asetettu pitkä penkki, johon me kaikki istuuduimme. Teos aiheutti lapsissa erilaisia reaktioita: se sai jopa jotkut lapsista haluamaan pois näyttelystä, vaikka aikuisen näkökulmasta on jopa vaikea ymmärtää, mikä siinä on jännittävää. Onkin tärkeää tiedostaa, että aikuisen ei tule tehdä johtopäätöksiä vain omasta näkökulmastaan.

Lasten ilmeet vakavoituivat penkillä ja kahden kulmat olivat kurtussa. Yksi heistä oli puristanut kädet tiukkaan nyrkkiin. Vapautunut hilpeys ja nauru olivat poissa, ja tilalle oli ilmestynyt jännittynyt tunnelma. Itse koin teoksen vaikuttavimpana koko näyttelyssä ja se oli kaunis katsoa, joten olin jopa hieman yllätynyt lasten reaktioista. He olivat jonkin aikaa aivan hiljaa, kunnes Linda rikkoi hiljaisuuden toteamalla, että teos on hänen mielestään ”ihan kaunis”. Lopulta muutkin rohkaistuivat kertomaan ajatuksiaan.

Elli: ”Tää näyttää ihan avaruudelta, mä oon joskus ehkä nähny tällästä jossain. Kaikki leijuu siellä ja tuol on mustaa niiku avaruudessa. Mä tiän tosi paljon joka jutusta tai joskus tiän tosi vähän.”

Eelis: ”Mustaki se näyttää avaruudelta.”

Evelina: ”Milloin me mennään pois täältä? Mennäkö samaa kautta ku tultiin?”

NM: ”Mennään kohta takasin omaan luokkaan, mennään tuolta

rappusia alas.”

Linda: ”Mie haluaisin et me kerrotaan vuorotellen nyt tästä taulusta.”

NM: ”Joo kyllä te voitte kertoa vuorotellen, kuka haluaa aloittaa?”

Elli: ”Mä haluun ihan viimiseksi kertoa.”

Helmi: ”Mä voin ekana: tuolla näkyy vähän ihmisiä.”

Linda: ”Ja sitte siellä on tollasia värejä, vähän niiku jossain unessa.”

Evelina: ”Ja siellä on tollasii vähän niiku jotain jauhoa noi valkoiset tuolla seassa.”

Elli: ”Ja jotain kimalletta ja tos näky äsken ihan ku tos ja tos ois oikeita ihmisiä. Mut se ei voi olla oikeesti totta. Mun mielest tääl on aika pelottavaa.”

NM: ”Niinkö? Minkä takia susta tuntuu pelottavalta?”

Elli: ”Koska mä en oikee haluis kävellä noitten ohi.”

NM: ”Ei oo pakko kattoa sinne suuntaan, kun kävellään ohi, voi katsoa tuonne toiselle seinälle missä on myös teoksia. Tässä on kuule kaikki ihan hyvin, teos pysyy tuolla seinällä ja sie oot ihan turvassa meidän muiden seurassa!”

Tarkastellessamme näyttelykierroksen viimeistä teosta, Linda ilmaisi halunsa kertoa ajatuksiaan teoksesta ja toivoi heidän kaikkien kertovan siitä vuorotellen. En itse rohkaissut heitä siihen erityisesti vaan se tuli hänen omasta aloitteestaan, mikä oli mielenkiintoista. Ehkä osallistamisen tavoite oli onnistunut? Tilanne toi jossakin määrin mieleeni myös *sadutuksen*. Sadutusmenetelmä tähtää vastavuoroisuuteen ja ennen kaikkea kohtaamiseen. Liisa Karlsson ja Monika Riihelä (2012) esittävät artikkelissaan *Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista* sadutuksen tähtäävän vastavuoroisuuteen ja ennen kaikkea kohtaamiseen. Menetelmää voidaan soveltaa iästä riippumatta, mutta varhaiskasvatuksessa se keskittyy lapsen äänen arvostamiseen. Keskiössä onkin aito kuunteleminen. Sadutus alkaa Karlssonin ja Riihelän mukaan aikuisen sanomalla lapselle: ”*Kerro satu tai tarina. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*” Kertoja itse päättää, millaisen sadun haluaa kertoa ja kuuntelija antaa sille arvon kirjaamalla kaiken sana-

tarkasti ylös. Menetelmä tähtää lapsinäkökulman esille tuomiseen. Jos sadutusta on toteutettu tietyn lapsiryhmän kanssa useamman kerran, lapsi voi itsekin haluta tehdä aloitteen kertoakseen sadun. (Karlsson & Riihelä 2012: 170-175.)

Olimme kevään aikana tarkastelleet lasten kanssa erilaisia taidekuvia ja heillä itsellään oli ollut aktiivinen rooli niistä puhuttaessa. Annoin lapsille puheenvuoron kuvien äärellä ja muistan opetuskertoja, jolloin olen itse pyytänyt heitä vuorollaan kertomaan ajatuksiaan kuvista. Voisiko tällä olla samankaltainen vaikutus lapsiin kuin sadutuksella? Se, että olimme tarkastelleet kuvia ja lapset olivat saaneet kertoa niiden herättämistä ajatuksista säännöllisesti, ehkä rohkaisi Lindaa tekemään itse aloitteen. Koen osallisuuden toteutuvan, jos aikuisen sijasta lapsella on mahdollisuus tehdä aloite, joka huomioidaan.

### Mikä on totta ja mikä mielikuvitusta?

Suurimmaksi pohdinnan kohteeksi näyttelyssä nousi se, mikä on totta ja mikä on kuviteltua. Suurin osa teoksista sai lapset keskustelemaan keskenään, että mikä teoksessa voisi oikeasti olla totta todellisessa maailmassa. Myös ihmisen ominaisuudet ja kyvyt tuntuivat tärkeiltä: Miten omat liikkeet voivat näkyä taideteoksessa? Miksi vauva on paljon isompi kuin äiti? Miksi naishahmo voi olla veden alla ilman sukelluspukua? Voiko merenneidolla olla jalat? Myös oma eläytyminen tuntui tärkeältä. Siitä kertoo parhaiten lasten mieliin jäänyt teos, jonka kohdalla oli hultattoman hauskaa ja sai tanssia sydämensä kyllyydestä.

Todellisuuden ja sadun rajapinta, ihmisen kyvyt ja eläytyminen keholisuuden kautta olivat teemoja, jotka nousivat esiin näyttelyvierailulla. Rakensin opetuskokeilun kaksi seuraavaa vaihetta näitä teemoja silmällä pitäen. Roolinotto, kokonaisvaltainen eläytyminen, omat kyvyt ja mielikuvitus värittävät opetuskokeiluni kahta kuvalliseen työskentelyyn painottuvaa osuutta.

## Supersankariksi yhdessä yössä

Näyttelyvierailun jälkeen aloin pohtia, millaisen tehtäväkokonaisuuden voisoin näyttelyssä esiin nousseista teemoista kehittää. Tehtävän tulisi

olla myös sellainen, joka sopisi niillekin lapsille, jotka eivät edellisellä kerralla olleet mukana näyttelyssä. Näyttelyssä lapsia askarrutti se, mihin kaikkeen ihminen pystyy ja tuleeko hänellä olla taikavoimia kyetäkseen tekemään jotakin, kuten olemaan veden alla ilman sukelluspukua. Päätin seuraavassa vaiheessa tarttua erityisesti tähän teemaan: lapset saivat pohtia kykyjään ja taitojaan roolinoton kautta, minkä ympärille koko työskentely rakentui. Teema varmasti kiinnostaisi lapsia joka tapauksessa, olivatpa käyneet näyttelyssä tai eivät. Suunnittelin tehtävänannon hieman tarkemmin, kuin muissa opetuskokeilun osuuksissa, minkä tiedostin vasta jälkeenpäin tulkitessani dokumenttejani. Tässä opetuskokeiluni vaiheessa tulin tiedostamattani kokeilleeksi, kuinka paljon aikuinen voi tehdä valintoja, ilman että toiminnasta häviää lapsilähtöisyys.

Tehtävänantoni vastaa erityisesti opetussuunnitelman oppilaan minuutta koskevaan tavoitteeseen, jonka mukaan opetuksen tulee tukea oppilaan identiteetin kehitystä. Taiteen perusopetuksen kuvataiteen tarkoituksena on myös rohkaista varhaisikäistä ilmaisemaan kuvitelmiaan sekä kuvallisesti että sanallisesti. (Opetushallitus 2017: 23.) Toisen osuuden teemana olivat supersankarit. Teema johdattelee lapsen pohtimaan, millainen haluaisi olla, jos hänellä olisi mahdollisuus saada kykyjä ja taitoja mihin tahansa. Omaa itseä ja identiteettiä pohditaan näin ollen leikin ja mielikuvituksen kautta. Työskentelyssä keskityttiin omien kuvitelmien näkyväksi tekemiseen kuvien avulla eli keskiössä oli oma kuvallinen ilmaisu. Tällä opetuskerralla emme keskittyneet jonkin heille uuden tekniikan opiskeluun, vaan tekniikat ja materiaalit olivat lapsille entuudestaan tuttuja. Pääpaino oli siis ajattelussa.

## **Ollaan roolissa leikisti**

Kokonaisvaltainen kokeminen, uteliaisuus ja oppimisen rakentuminen leikin keinoin korostuvat varhaisiän kuvataideopetuksessa. Kaikki tapahtuu lapsen havaintoja kuunnellen ja niitä yhdessä pohtien. (Kouvolan kansalaisopisto 2018: 10.) Koettu ja kuviteltu ovat tärkeässä osassa opetusta. Niiden tarkastelu tutkivalla otteella oman ilmaisun kautta vahvistaa myös lapsen aktiivisen toimijan roolia. (Opetushallitus 2017: 23.) Taikavoimat olivat yksi lapsia puhuttanut aihe näyttelyssä, ja tästä syystä valitsin tulevan tehtäväkokonaisuuden osaksi leikin, jossa lapset pääsisivät eläytymään rooliin ja pohtimaan omia kykyjään. Roolileikis-

sä yhdistyvät myös opetussuunnitelmissa mainitut kokonaisvaltainen kokeminen sekä koetun ja kuvitellun rajapinta.

Roolinotto näkyy lasten leikissä usein. Leikkijä on olevinaan joku toinen ja keskeistä on se, että ollaan leikisti eikä oikeasti. Tämä leikin muoto on *Mimicry*. Jäljittely on tässä leikissä tärkeää: voidaan jäljitellä joko todellista maailmaa tai mielikuvitusmaailmaa. Jotta leikki toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla, leikin todellisuuden on oltava yhteistä. On varmistettava, että kaikilla on yhteinen illuusio leikin maailmasta. Parhaassa tapauksessa leikkijät eläytyvät aidosti ja ulkomaailma unohtuu. (Kalliala 1999: 102-103.)

Havaintojeni ja opetussuunnitelmien pohjalta ajattelin, että eläytyminen mielikuvitushahmon rooliin voisi olla lapsille mielekästä ja luontevaa. Tarkoituksenani kuitenkin oli löytää lapsille ominaisia tapoja toimia. Olin aikaisemmin nähnyt heidän leikkivän erilaisia elokuvista ja peleistä tuttuja hahmoja, joilla oli yliluonnollisia kykyjä, joten päätin kokeilla, miten teema sopisi kuvataidetyöskentelyn ympärille. Tärkeää oli, että he saisivat olla omia itsejään, mutta supersankarin roolissa. Mitä tapahtuisi, jos olisi yön aikana unessa muuttunut supersankariksi? Millaiset piirteet itsessä korostuisivat ja millaisia taitoja hänellä voisi olla mielikuvitusmaailmassa? Näin he myös saisivat pohtia ihmisen todellisia kykyjä ja sitä, mihin ihmisen taidot eivät todellisuudessa riitä, mutta mitkä voivat kuitenkin kuvitellen toteutua. Olimme aiemmin lasten kanssa pohtineet sitä, että unissa mikä tahansa voi olla mahdollista, joten liitin tehtäväkokonaisuuden alustukseen myös lasten oman unimaailman. Ryhmässämme oli luotettava ja hyvä yhteishenki, mikä mahdollisti sen, että lasten oli helppoa ja luontevaa kertoa omista ajatuksistaan muulle ryhmälle. Tästä syystä halusin tarjota mahdollisuuksia kertomiseen myös tehtävänantojen puitteissa.

### ”Mitä jos ei halua nukkuu leikisti?”

Aloitimme toisen opetuskerran keskustellen edelliskerran näyttelyvierailusta ja kokoonnuimme pieneen luokkatilaan, joka mielestäni sopi keskustelutilanteeseen isoa työtilaa paremmin. Pidin tärkeänä aiheen kertaamista, sillä osa lapsista ei ollut paikalla edellisellä kerralla. Lapset saivat itse kertoa poissaolleille, mitä olimme tehneet. En juurikaan ohjaillut heitä kertomaan tiettyjä asioita, vaan lapset saivat vapaasti ker-

toa omin sanoin niistä asioista, jotka itse kokivat kertomisen arvoisiksi. Lasten kertomusten jälkeen kerroin itse heille, millaisia asioita olimme näyttelyssä pohtineet esimerkiksi kuvitelmaan ja todellisuuteen liittyen. Näin kaikilla oli jonkinlainen käsitys siitä, millainen näyttely oli ollut. Viikossa oli myös tapahtunut ihmeitä: ne joita oli näyttelyssä vähän pelottanut, kertoivat nyt rohkeina pitäneensä kaikesta näkemästään – ja tippaakaan ei pelottanut! Se selkeytti mielessäni myös ajatusta siitä, kuinka tärkeää on tallentaa lasten havainnot ja pohdinnat siinä hetkessä kuin ne tapahtuvat, sillä viikon päästä ajatukset voivat olla täysin päinvastaiset.

Yhteisen keskustelun jälkeen siirryimme suureen luokkaan, jossa jokainen sai istua istuintyynylle lattialle. Tarkoitukseni oli alustaa opetuskerran työskentely mielikuvitusleikillä. Ennen leikkiä pohdimme yhteisesti, mitä unet ovat ja millaisia unia lapset ovat nähneet. Kiinnitin huomiota siihen, että monet kertoivat ainoastaan pahoista ja jännittävistä unista. Kysyin sitten, millaisia hyviä unia he ovat nähneet, mutta he eivät kuulemma muistaneet niitä kunnolla. Esiin nousi myös näyttelyssä pohdittu asia: unissa mikä vaan voi olla mahdollista. ”Mun unissa voi jopa lentää”, totesi Evelina.

Mielikuvitusleikin oli tarkoitus ruokkia lasten kuvitelmia ja tarjota leikillinen lähtökohta kuvalliselle työskentelylle. Pohdin kuitenkin, mitä tapahtuu lapsilähtöisyydelle, mikäli aikuinen valitsee leikin. Perustelen valintaani sillä, että olin aikaisemmin havainnut, että roolinotto on heille luonteva tapa leikkiä ja he olivat näyttelyssä erityisen kiinnostuneita taikavoimista. Eli käyttämästäni vallasta huolimatta, olin tehnyt valintoja heidän kiinnostuksenkohteidensa mukaisesti. Lisäksi se, että aikuinen puuttuu tavalla tai toisella leikkiin, on esimerkiksi Reggiolaisessa kasvatusajattelussa yleistä. Aikuinen tekee sen tarjotakseen virikkeitä lapsen ajattelulle sekä tulkitakseen ja nähdäkseen lapsen vaihtelevia toimintatapoja. Lapset kuitenkin itse valitsevat, mihin haluavat tarttua aikuisen tarjoamista virikkeistä. (Wallin 2000: 96-97, 100.)

Leikin alussa pyysin heitä asettumaan makuulleen istuintyynyille ja sulkemaan silmänsä. Laitoin taustalle soimaan instrumentaalisen musiikin, jossa oli jännittävä ja mystinen tunnelma. Aloin lukea heille tarinaa rentoutusharjoituksen tapaan: ”Asetut hyvään asentoon makaamaan ja huomaat, että sinua alkaa väsyttää. Vaivut hiljaa uneen.” Samassa mieli-

kuvitusleikki keskeytyi ja yksi jos toinenkin pomppasi istumaan.

Elli: ”Mitä jos ei halua nukkuu leikisti? En oikeestaan päiväkodisakaa halua nukkuu.”

Lauri: ”Mäkää en halua nukkuu.”

Emmi: ”Minäki pidän silmät auki.”

NM: ”Ei oo pakko nukkua, jos ei halua. Voi vaan kuunnella silmät auki, mitä sanon ja kuvitella.”

Elli: ”Mie vaan kuvittelen sitte, ku en oikeesti halua nukkuu leikisti.”

Selvästi nukkuminen ja ehkä pimeäkin ovat osalle lapsista jollakin tapaa jännittäviä teemoja. Etenkin, jos päiväkodissa nukkuminen ei tunnu luontevalta ja se koetaan jo siellä väkinäiseksi. Lasten kokemushistoria on kuitenkin opettajalle usein tuntematon, joten tämänkaltaiset tilanteet tulee vain ratkaista tarjoamalla vaihtoehtoisia toimintatapoja. Tärkeintä on kuitenkin, että jokaisella on hyvä ja turvallinen olla, jotta työskentely on mielekästä. Jatkan lukemista: ”Olet vaipunut uneen. Unessa eteesi ilmestyy haltija, joka antaa sinulle taikavoimia! Voit ihmetellä mielessäsi hetken, minkälaisia taikavoimia sait haltijalta.” Äänettömän pohdinnan sijaan uneksijat päätyivät kuitenkin kertomaan ääneen omista ajatuksistaan.

Linda: ”Mä osaan ainaki olla näkymätön ja multa tulee kukkia käsistä sillee paljon.”

Emmi: ”Mä kävelen veden pinnalla ja osaan uidakki paremmin.”

”Pikkuhiljaa alat herätä ja avaat silmäsi. Huomaat, että olet muuttunut supersankariksi! Jokainen saa vuorollaan kertoa, millaisia taikavoimia unessa sai ja millaiseksi hahmoksi on muuttunut. Tai näkikö unessa jotain muutakin?” Päättän tarinan ja annan lapsille puheenvuoron.

Helmi: ”Musta tuli lentävä merenneito.”

Elli: ”Mul on sellasii taikavoimii et mä pystyn kävellä kaikkien esteiden läpi ja löytää kaikkee. Tän nimi on Lentävä koira.”

Linda: ”Mä näin sellasta unta, että oli olemassa sellanen orava joka osas liittää.”

Helmi: ”On sellasii olemassa oikeesti!”

Elli: ”Ja niitten nimi on liito-orava.”

Linda: ”Täl onki sellasii taikavoimia et sillä voi muuttuu siivet, että se pystyy helposti lentää tai sitte sil on sellaset taiat jalassa, että se pystyis lentää pitkän matkan. Ei muuta. Sen nimi on Liitävä orava!”

Emmi: ”En nukkunu nii en nähny mitää unta.”

NM: ”No minkälainen supersankari olisit, jos saisit itse valita?”

Emmi: ”Osaisin lentää vedessä ja uida paremmin. Se voi olla kans veden alla. Sit se voi myös kävellä taivaassa.”

NM: ”Onks sillä mitään nimeä?”

Emmi: ”Tän nimi on Hyvä kävelijä taivaassa.”

Joona: ”Mä ihmettelin kauheesti ku mä nukuin tos äsken, että mä muutuin ite haltijaks. Se osaa taikoo joet jäätyneeks. Se on Supersankarihaltija.”

Lauri: ”Mä en muista kyl mitää enkä oikee haluu olla mikää. Tai hei, tää voi olla pelkkä Supersankari.”

Elli: ”Mä tiän monii asioita ja mä oon nähny videosta ku supersankari nostaa kaikkii painavii asioita. Ja sitte mä oon nähny, että ne yleensä nostaa taloja.”

Helmi: ”Mä oon nähny sellasen ohjelman mun synttäreitten kunniaks, että.. isi on tallentanu sen muuten.. nii mä näin sellasen kuningatar jutun. Jos se koskettaa tai pussaa kolme kertaa nii se muuttuu jääpatsaaks.”

Elli: ”Mä oon kuullu et joku tanssi olis jääkuningatar.”

Emmi: ”Mun supersankari nostaa koko talon.”

Linda: ”Mä oon nähny yhdessä ohjelmassa et eläimet osaa puhua ihmisien kieltä.”

Elli: ”Mä oon nähny sellasen Nils Holgerssonin.”

Lasten mielikuvitushahmoissa heijastuu Pääjoen määritelmistä kulttuurin perillinen. Heidän puheessaan kuuluivat elokuvat ja erilaiset satuhahmot. Se, millaiseksi lapset mieltävät superankarin, onkin mielenkiintoinen kysymys, sillä heidän hahmonsa muistuttavat enemmänkin lasten satujen hahmoja, kuin varsinaisia sankareita. Tulin vasta jälkeenpäin ajatelleeksi, että supersankari hahmona on melko sukupuolittunut – suuri osa supersankareista on miehiä. Lapset kuitenkin suhtautuivat aiheeseen hyvin ennakkoluulottomasti ja heidän mielikuvituksessaan syntyi monikykyisiä hahmoja, joita eivät määrittäneet mitkään tietyt raamit. Tässä mielessä saattoi olla hyväkin ratkaisu, että emme katso-

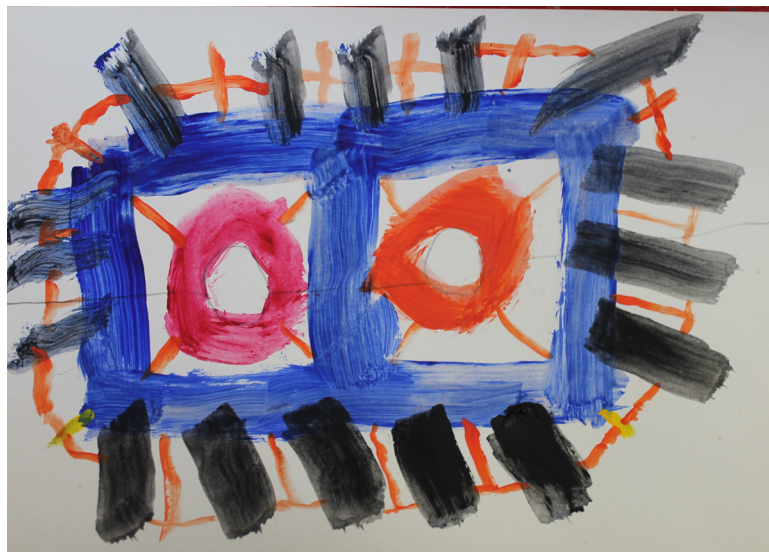


neet yhteisesti kuvia supersankareista vaan lapset saivat itse luoda oman käsityksensä siitä, millainen oma hahmo voisi olla.

### Supersankarille naamio

Seuraavaksi lapset saivat eläytyä supersankarin rooliin ja siirryimme työskentelypöytien luokse. Osa lapsista eläytyi rooliin niin, että he halusivat liikkua pöydän ääreen kuin supersankari: Joona lensi kädet siipinä, Emmin taivaassa kävelevä hahmo alkoikin laukata kuin hevonen ja Ellin Lentävä koira haukkui istuutuessaan pöydän ääreen. Kaikki lapsista eivät kuitenkaan kokeneet roolinottoa omakseen, mikä näkyi myös työskentelyssä. Se haastoi minua pohtimaan, kuinka suuressa roolissa opettajan valinnat ovat ja missä määrin lapsen osallisuus toteutuu, kun opettaja on valinnut tietyn teeman ja työskentelytavan.

Kun kaikki lapsista olivat löytäneet itselleen paikan pöydän äärestä, pohdimme millä tavoin supersankari voisi pukeutua. Keskustelussa tulivat esiin erilaiset päähineet, viitat ja käsiineet. Lopulta joku heistä keksi, että supersankarilla on usein myös naamio kasvoillaan. Olin itse suunnitellut alustavasti, että tekisimme tällä opetuskerralla naamiot heidän esittämilleen supersankareille, mutta halusin heidän pohtivan asiaa ensin itse. Tarkoituksenani oli, että tekisimme tällä opetuskerralla naamiot ja seuraavalla kerralla jonkin esineen supersankarille muovailumassasta. Lopuksi he saisivat eläytyä roolihahmoihinsa pukeutumalla itse supersankariksi: naamiot kasvoille ja hahmolle tehty esine mukana. Ottaisin heistä myös valokuvat roolissaan. Näin sama teema säilyisi hal-



ki opetuskokeilun ja eläytyminen olisi kokonaisvaltaista. En kuitenkaan tehnyt etukäteen mitään varmoja päätöksiä, koska halusin toimia vaihe vaiheelta lapsia kuunnellen.

Suunnitellessani naamiotehtävää, pohdin tarkkaan käytännön toteutusta. Naamion tekeminen kipsistä voisi olla haastavaa vain yhden opettajan ohjauksella, joten päätin luopua siitä ajatuksesta ja toteuttaa naamiot kartongista. Käytimme naamion pohjana paksua kartonkia ja tarjosin naamion väreihin lapsille vaihtoehtoina vesivärejä, akryylimaalaja ja öljypastelliliituja. Seuraava huolenaiheeni oli, että miten saamme naamioista oikeankokoiset ja oikeasti käytettävät: varma ratkaisu olisi se, että minä leikkaan heille valmiiksi tietyn kokoiset ja muotoiset naamiot. Tämä vaihtoehto kuitenkin oli ristiriidassa sen kanssa, että halusin työskentelyn olevan lapsilähtöistä ja lasten omista ideoista kumpuavaa. Se, että aikuinen määrittäisi valmiiksi naamion muodon, estäisi mielestäni osittain lapsen omien ajatusten esiin tuomisen. Päädyin ratkaisemaan asian niin, että valitsin heille kaikille samankokoiset kartongit, jotka olivat suunnilleen lasten päiden kokoiset ja annoin heille vapauden suunnitella sellaisen naamion, kuin he itse haluavat. Ajattelin, että silmänreiät voisi tehdä naamioon jälkeenpäin mittaamalla ne sopivalle kohdalle opettajan avustuksella. Näin myös lapsen erilaiset toimijuuden muodot pääsisivät parhaalla mahdollisella tavalla esiin.

Jaoin lapsille kartongit ja kerroin, että he saavat suunnitella omalle supersankarihahmolleen naamion. Ensin aihe herätti keskustelua, koska kaikki eivät lopulta olleetkaan aivan varmoja, mitä naamiolla oikeasti tarkoitetaan. Se herätti myös minussa ajatuksen siitä, että koko pohdinta oltaisiin voitu aloittaa siitä, mikä ylipäätään on supersankari. Astuin suoraan sudenkuoppaan aikuisen ajattelutavassani ja oletin jokaisen lapsen tietävän, mikä on supersankari.

Linda: Ai paperista tehään? Mä oon tehny paperista leijan.

Elli: Mä oon jo keksiny mitä teen.

Linda: Leikataako ja limaataako tässä?

NM: Ei liimata, mutta mie voin myöhemmin leikata naamiot teille.

Helmi: Mä osaan kyllä itekki leikata.

Elli: Mä teen sen koko lentävän koiran tähä paperiin.

NM: Mitä jos tekisit toiselle paperille koko koiran ja toiselle pelkän naamion?

Helmi: Mul on korvapuusti eväänä tänään.

NM: Tässä on jokaselle kynät, joilla voitte ensin piirtää naamion paperiin, joka teillä on siinä pöydällä.

Lauri: Mä haluun pirtää ihan mitä ite haluun, minä en tee ainakaa mitää naamaa.

NM: Sun ei tarvi tehdä naamaa siihen, vaan mietippäs millanen naamio sillä supersankarilla vois olla kasvoilla? Supersankarit ei usein halua, että muut ihmiset saa tietää, keitä ne oikeesti on, joten ne voi tarvita naamion ettei niitä tunnisteta. Voit toiselle paperille tehdä ihan mitä ikinä haluat.

Joona: Mä tarvisin kyl pyyhekumin.

Helmi: Voiko jo alottaa?

NM: Voitte aloittaa!

Joona: Pitäs tehä tähän sellaset silmänreiät et tää tyyppi näkeeki jotain.

Emmi: Nonii mä oon tehny jo!

Työskentely tuntui aluksi hieman haastavalta ja kaikkien lasten mielenkiinto ei meinannut pysyä tunnin teemassa. Huomasin, että vähän väliä keskustelu ja leikki kääntyivät eläinaiheeseen, joka on jo aiemmin keväällä tullut useaan kertaan esiin lasten puheessa. Tässä kohtaa pohdin erityisesti aikuisen valintoja: onko toiminta säilynyt riittävän lapsilähtöisenä? Seppo Sarras (1994) kuvaa artikkelissaan *Taidekasvatusprojekteja tavallisissa päiväkotiryhmissä* Imatralla toteutuneita projekteja, joihin kuuluu *kehyskertomus*. Sillä tarkoitetaan satua tai tarinaa, joka antaa virikkeitä lasten toiminnalle ja herättää heidän mielenkiintonsa. Tarkoituksena on myös tukea toiminnan jatkuvuutta tarinan avulla. Sarras nostaa kuitenkin esiin sen, että on lapsen itsensä päätettävissä, mitkä aikuisen tarjoamat virikkeet innostavat niin paljon, että niiden parissa jatketaan pidempäänkin. Aihepiiri kun on kuitenkin yleensä aikuisen valitsema. (Sarras 1994: 82-82.) Voisiko siis olla, että osa lapsista teki päätöksen olla tarttumatta supersankari –virikkeeseen?

Toisaalta pohdin, olisivatko erilaiset havainnollistavat kuvat voineet auttaa lapsia paremmin ymmärtämään naamion tarkoituksen ja innostumaan tehtävästä enemmän. En näyttänyt lapsille kuvia aiheesta, koska ajattelin sen ohjailevan liikaa heidän suunnitelmiaan, enkä halunnut



heidän ajattelevan, että odotan heiltä juuri sellaisia naamioita kuin näyt-  
tämissäni kuvissa. Helpottaakseni lasten työskentelyä, leikkasin kuiten-  
kin itse paperista esimerkkejä sekä silmikosta, joka peittää vain silmät,  
että koko kasvot peittävästä naamarista, mikä sai lapset ymmärtämään  
idean. Osa oli jo tässä vaiheessa ehtinyt tehdä paperiinsa koko super-  
sankarin hahmon. Annoinkin koko ryhmälle lisätehtäväksi suunnitella,  
miltä supersankari voisi kokonaisuudessaan näyttää, sillä se tuntui kiin-  
nostavan heitä. Annoin heille toiset paperit pelkkää naamiota varten.  
Kaikki pääsivät vauhtiin ja alkoivat työskennellä.

### Värien sekoitus ylitse muiden

Osa ryhmäläisistä työskentelee mieluummin maalaten kuin piirtäen,  
joten melko pian toin heille myös akryylimaalit. Olimme jo aikaisem-  
min harjoitelleet akryyleilla maalaamista ja se oli lapsista jostakin syystä  
jännittävää. Tarjosin myös vaihtoehtona vesivärejä ja öljypastelliliituja,  
mutta kukaan ei tarttunut niihin. He tosin usein ottavat vaikutteita toi-  
sistaan, joten ensimmäisen valitessa akryylimaalit, muutkin ehkä halu-  
sivat tehdä saman valinnan. Olin valmiiksi annostellut jokaiselle pie-  
nelle paletille päävärit sekä mustan ja valkoisen. Tehtävä toimi samalla  
myös aiemmin käsittelemämme väriopin kertauksena. En kuitenkaan  
ohjannut heitä käyttämään tiettyjä värejä, vaan he saivat itse päättää va-  
linnoistaan.

Yksi ryhmäläisistä muista poiketen ei halunnut maalata naamiota ollenkaan vaan halusi tehdä sen pelkästään lyijykynällä. Hän piirsi naamiota hyvin intensiivisesti ja työskentelyyn liittyivät vahvasti myös erilaiset äänitehosteet, jotka ilmeisesti olivat hänen kuvittelemansa supersankarin ääniä? Hänen työskentelynsä toi mieleeni luovan ilmaisijan toimijuuden muodon. Pääjoki kuvasi esimerkissään Valtterin, joka piirsi kuulakärkikynällä kuvaa hirviöstä: hirviö kuulemma tuli ulos hänen kynästään. Piirtäessään hän murisi ja äänteli. Viktor Lowenfeldin mukaan kuvailmaisun avulla lapsi voi purkaa omia tuntemuksiaan ja impulssiaan turvallisesti. (Pääjoki 2017: 112.)

Aluksi meinasin kehottaa häntä maalaamaan, mutta olennainen osa tehtävää oli kuitenkin se, että lapset saavat tehdä juuri sellaiset naamiot kuin halusivat, joten en puuttunut asiaan. Naamio oli kuitenkin paperilla ja siinä oli paljon mielenkiintoisia yksityiskohtia, jotka selvästi kumpusivat syvältä lapsen mielikuvituksesta. Yksi tunnin tavoitteista siis toteutui.

Lauri: Toi valkoinen ei näy tossa paperissa.

NM: Sie voit sekoittaa sitä johonkin väriin, niin sitten se näkyy paremmin. Tai voit vaikka maalata sen naamarin ensin jollakin värillä ja tehdä siihen päälle sitten valkoisella.

Lauri: Minkä värin otan?

NM: No minkä värinen naamio sun supersankarihahmolla vois olla? Millaset taikavoimat sillä on ja mikä väri niihin vois sopia?

Lauri: Mä teen punasen.

Helmi: Minä sekotan valkosta ja punasta koska haluan vaaleen-punasta!

Emmi: Tehty! Oon valmiina!

Joona: Mul tarvis vaihtaa vettä nyt kun tää on ihan likasta.

Helmi: Mä teen tosi värikkään tästä, tää on tosi värikäs ja ihana merenneito.

Linda: Mun on valmis, kato nyt!

Lasten työskentelytahti oli hyvin yksilöllinen: osa sai työn heti valmiiksi, kun taas loput voisivat tehdä koko tunnin samaa työtä. Opettajan on varauduttava tähän ja sallittava se, että tuotokset voivat syntyä nopeasti



ja niissä on myös sattumanvaraisuus mukana. Kokeileminen, työskentelystä nauttiminen ja kaiken sekoittuminen leikkiin on lapselle tärkeää. Kasvattajan onkin pyrittävä tarjoamaan mahdollisuuksia tähän kokonaisvaltaiseen toimintaan. (Rusanen 2009: 51.)

Roolileikki ja tarinallinen ulottuvuus jäivät tällä opetuskerralla hieman sivurooliin, vaikka haaveilin sen kantavan koko puolitoistatuntisen. Koin sen aluksi myös itse haastavaksi lasten keskittyessä enimmäkseen materiaalin kokeilemiseen. Värien sekoittaminen oli ajoittain se tunnin kiinnostavin anti, vaikka en painottanut sitä juuri ollenkaan vaan annoin heille aika lailla vapaat kädet värien suhteen. Huomasin heidän jopa hieman kilpailevan siitä, kenellä oli mielenkiintoisin sekoitus paletillaan. Sattumanvaraisuus kuuluu lapsen tapaan käyttää värejä ja se on usein riippumatonta siitä, minkä värejä maalatut kohteet todellisuudessa ovat. Lapsi voi valita eniten itseään miellyttävän värin. Lapsen tapaa voidaan tällöin luonnehtia *subjektiiviseksi värien käytöksi*. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991: 18.)

Olimme aiemmin keväällä harjoitelleet värien sekoitusta, jolloin aiheena olivat erilaiset vihannekset, juurekset ja hedelmät. Juurekset kiinnostivat silloin lapsia eniten, sillä ne olivat väriltään maanläheisiä ja värien sekoitus oli haastavampaa kuin esimerkiksi banaania maalatessa. He onnistuivat sekoituksessa tuolloin erinomaisesti ja annoin heille paljon positiivista sekä kannustavaa palautetta. Voisiko tämä positiivinen ja lapsia innostanut kokemus vaikuttaa siihen, että värien sekoittamisen vei heidän mielenkiintonsa myös supersankari-tehtävässä? Vaikka mi-



nua aluksi vaivasi se, ettei supersankari -aihe onnistunut kiinnostamaan heitä kuten odotin, pohdin lopulta, onko sillä toisaalta merkitystä? Pääasiahan on, että lapset inspiroituvat jostakin tunnilla tapahtuvasta ja oppivat sen kautta jotakin uutta. Niinpä keskitin lopputunnista opetustani enemmän värien käyttöön ja sen yhteiseen pohdintaan. Katsoimme lasten naamioita yhdessä ja pohdimme niiden värejä. Osassa lasten töistä oli nähtävissä myös juureksista opittuja murrettuja värisävyjä, mutta kokonaisuudessaan lasten subjektiivinen värien käyttö tuli esiin. Tehtävänanto suorastaan yllytti siihen, sillä lapsella itsellään oli mahdollisuus tehdä ratkaisut täysin mielikuvituksensa pohjalta.

Joona ja Lauri olivat samoihin aikoihin valmiita ja lisätehtävänä he maalasivat supersankarista koko kuvan. Olin jo aiemmin huomannut, että he usein saivat vaikutteita toistensa toiminnasta ja niin kävi myös tällä kertaa. Lauri maalasi hahmon ensin Joonan seurattessa vierestä, jonka jälkeen Joona teki itse muodoltaan melkein samanlaisen hahmon. Joona tekee yleensä ihmishahmoista hyvin yksityiskohtaisia ja tarkkoja, mutta nyt maalaus toisti hyvin tarkasti Laurin pelkistettyä tyyliä ja hänen oma tyyliinsä ei välittynyt maalauksesta juuri ollenkaan. Lapsen toimijuuden muoto yhteisötaiteilijana tuli selkeästi esiin heidän työskentelyssään (Pääjoki 2017: 115).

### **Mikä meni pieleen vai menikö?**

Opetuskerran lopputuloksena syntyi kuusi yksilöllistä naamiota. Lähes kaikista tuli kutakuinkin oikean kokoisia ja halutessaan ne on mahdollista ottaa käyttöönkin. Maalaus ja värien sekoitus olivat lapsille mielekkäintä tehtävässä, mikä osaltaan sai heidät myös unohtamaan roolileikin. Tunnin jälkeen minulla oli jopa vähän epätoivoinen olo, sillä opetuskerta ei mennyt odotusteni mukaan. Pohdin, mitä olisin itse voinut tehdä toisin, jotta tunti olisi mennyt kuten suunnittelin. Mutta ei hän tunnissa mikään mennyt pieleen, vaan se ei vaan toteutunut minun aikuismielikuvani mukaan vaan lasten havaintoja ja kiinnostuksenkohteita kuunnellen. Toisin sanoen tunti meni juuri niin kuin sen pitääkin lapsilähtöisessä työskentelyssä mennä.

Valitessani tämän aiheen opinnäytteelleni, yksi minua askarruttanut kysymys oli se, kuinka paljon aikuinen voi tehdä päätöksiä niin, että toimintaa voidaan kutsua lapsilähtöiseksi. Tässä opetuskokeiluni toises-

sa vaiheessa tulin huomaamattani kokeilleeksi tätä itse käytännössä. Se, että olin aikuisena lasten puolesta päättänyt, mitä leikitään, ei selkeästi toiminut odottamallani tavalla. Vaikka olin aikaisemmin nähnyt heidän eläytyvän leikeissään erilaisiin rooleihin, se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita heidän innostuvan aina rooliin heittäytymisestä. Jäin pohtimaan myös sitä, miten tehtävä olisi toiminut silloin, jos lapset olisivat itse saaneet valita, millaisen hahmon rooliin eläytyvät. Olisiko heidän eläytymisensä ja kuvittelunsa ollut kokonaisvaltaisempaa tai jopa mielekkäämpää? Toisaalta, olisiko toiminnasta hävinnyt yhteisyys, kun jokaisen hahmo olisi ollut erilainen? Tällöin myös yhteisen mielikuvan luominen leikistä olisi voinut olla vieläkin haastavampaa. Marjatta Kallialan mukaan mimicry leikin toteutumisen edellytyksenä on leikkijöiden yhteinen mielikuva leikistä. Lapsilla on oltava riittävän samanlainen mielikuva siitä, mitä leikitään ja kuvitelman on oltava yhteinen illuusio. (Kalliala 1999: 103.) Opetusryhmässäni oli 4-6-vuotiaita lapsia, joista osa täytti jo pian seitsemän. Eli vanhimman ja nuorimman ikäero on melkein kolme vuotta, joten on ymmärrettävää, että heidän ajattelunsa ja näin myös mielikuvituksensa on oletettavasti hyvin eri tasolla.





Lisäksi tietämys siitä, mikä on supersankari, oli hyvin yksilöllistä. Voisiko tämäkin osaltaan vaikuttaa siihen, ettei yhteistä leikkiä ja rooliin eläytymistä syntynyt?

Ensimmäinen suunnitelmani oli, että jatkaisimme supersankari aiheen parissa vielä toisen opetuskerran ajan, mutta havainnoituani lapsia päätin muuttaa suunnitelmaa. Se, että heidän mielenkiintonsa ei pysynyt aiheessa eikä roolileikki tuntunut ainakaan tässä muodossa luontevalta, oli viesti minulle opettajana. Tarkoitukseni oli toteuttaa opetusta lapsilähtöisesti ja lapsia osallistaen, joten tarkastelin vielä uudestaan dokumenttejani opetuserroilta ja poimin sieltä lapsia puhuttaneen teeman. Eläinaihe oli noussut lasten keskuudessa esiin koko kevään ajan ja se nosti päätään myös supersankari-teeman aikana. Yhä useampi kuvitteli, että hänen supersankarinsa oli jokin eläin. Myös näyttelyvierailulla jokainen lapsista valitsi tutkijahahmoksi eläimen. Päätin rakentaa opetuskokeilun viimeisen kerran lapsille selkeästi tärkeän eläinteeman ympärille ja katsoa, millä tavoin se toimii verrattuna supersankari aiheeseen.

## Ihmisestä eläimeksi

Tutkivien ja oppijalle uusien työtapojen kokeilu kuuluu tuoreen opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin. Varhaisikäisten opetuksessa moniaistinen työskentely ja motoristen taitojen harjoittelemista tukevat työtavat ovat keskeisiä. (Kouvolan kansalaisopisto 2018, 10.) Halusin ottaa myös opetuskokeiluni osaksi jonkin oppilailleni uuden kuvantelemisen menetelmän, joka sopisi edellä mainittuun opetussuunnitelman kuvaukseen. Kolmiulotteinen työskentely oli kevään aikana ollut ryhmäläisilleni mielekästä, vaikka he olivatkin toteuttaneet sitä ainoastaan muovailuvahoilla. Viimeisen opetuskerran tekniikaksi valikoitui ilmakovetteinen muovailumassa. Teema puolestaan liittyi lasten mielenkiintoon eläinaihetta kohtaan. Supersankarin sijasta eläydyimme eläimen rooliin.

”Eläimil on turkki ja ihmisil on vaan tukka”

Viimeinen opetuskertamme oli heti pääsiäisen jälkeen, joten se oli vahvasti lasten mielissä ja keskustelimme oikeastaan pelkästään pää-

siäisestä aluksi. Jokainen kertoi vuorollaan, millaisia yllätyksiä sai pääsiäismunista ja pohdimme, kumpi tuo lapsille suklaamunia, pupu vai kukko. Heillä oli eriäviä mielipiteitä aiheesta ja totesimme yhdessä, että todennäköisesti molemmat ovat liikkeellä pääsiäisenä. Tästä oli luontevaa jatkaa keskustelua päivän eläinaiheeseen ja lapset innostuivatkin kertomaan omista lemmikeistään.

Evelina: ”Meille on just tullu pieni pupuvauva asumaan, tiesitkö?”

NM: ”Onpa ihanaa, sehän sopii hyvin tän kerran eläinaiheeseen! Minkä ikäinen se on?”

Evelina: ”En ihan muista, mut se on tosi pieni vauva vielä.”

Joona: ”Meijän kissa on Tarmo, ja sil oli just vähä aikaa sitte nimpparit.”

NM: ”Niin mie muistankin, kun kerroit siitä, hauska nimi!”

Keskustelun jälkeen näytin lapsille venäläisen valokuvataiteilija Katerina Plotnikovan valokuvia. Plotnikovan epätodellisissa ja satumaisissa valokuvissa ihminen poseeraa villieläinten kanssa. Hän käyttää valokuvissaan eläintenhoitajia apunaan, jotta eläinten kanssa toimiminen onnistuu. (Molloy, A. 2014, viitattu 24.4.2018.) Valitsin kyseisen taiteilijan valokuvat tarkasteluun siksi, että niissä oli lapsille tuttu eläinaihe, mutta aiheita oli käsitelty hieman eri tavalla. Lisäksi niissä oli myös sadunomaisuutta, mikä oli kiehtonut lapsia aiemmin. Kuvat antoivat mahdollisuuden käsitellä myös aiemmin pohdittua aiheita: mikä voi olla totta ja mikä ei. En tarkoituksella kertonut lapsille etukäteen, millaisia valokuvaustilanteet olivat olleet tai miten valokuvat on toteutettu, vaan halusin ensin antaa heille itselleen mahdollisuuden pohtia valokuvia. Kuvat toimivat mielestäni hyvänä lähtökohtana keskustelulle ja johdattelivat pohtimaan erityisesti ihmisen ja eläimen suhdetta. Istuimme lattialla piirissä ja näytin tabletiltani valokuvia. Ensimmäisessä valokuvassa ihminen pitää kettua sylissään.

Helmi: ”Kettu!”

Linda: ”Mä en nää mitään!”

NM: ”Tulkaa vähän lähemmäs, silleen että kaikki näkee.”

Elli: ”Mä voin olla ihan tässä eessä istumassa, ku oon niin pieni.”

NM: ”Ootteko koskaan nähneet, että ihminen olisi ketun kanssa

näin lähekkäin?”

Kaikki: ”Ei!”

Joona: ”Mä oon nähny et poron vieressä on ihminen ihan tosi lähellä.”

Helmi: ”Mä oon nähny lähellä pupua ja kissaa ihmisen.”

Elli: ”Paitsi että jos ihminen auttaa vaikka jotain ilkeetä, niin sitte se eläin voi olla sen ihmisen kaveri.”

NM: ”Mikä teijän mielestä on ero ihmisen ja eläimen välillä?”

Helmi: ”Ihminen osaa puhua sellasta jota muutki ymmärtää ja eläimet ei osaa.”

Evelina: ”Ja sitte niiku eläimet ei ees osaa kävellä kahella jalalla.”

Elli: ”Karhu voi kävellä kahella jalalla! Ja apina!”

Helmi: ”Ja jotkut koirat, jos ne tekee tälläsii temppuja.” (Helmi hyppi kahdella jalalla ja läähätti, kuin koira.)

Elli: ”Eläimil on turkki ja ihmisil on vaan tukka. Eläimillä on vaan sileämpi se turkki.”

NM: ”Ihan totta, eläimillä on koko ruumiin peittävä karvapeite ja ihmisillä puolestaan on vaan hiukset ja vähän ihokarvoja.”

Ihmisen ja eläimen eroavaisuuksien pohdinnasta siirryimme kuviin, jotka selvästi herättivät lapsissa erilaisia tuntemuksia. Seuraavassa valokuvassa karhu syleilee ihmistä. Odotin mielenkiinnolla lasten ajatuksia tästä valokuvasta, sillä asetelma voi olla jopa hieman uhkaava. Osa ryhmän lapsista on arkoja: he saattoivat jännittää evästauolla luettua satua ja pohtia, voivatko tarinan tapahtumat olla oikeasti mahdollisia. Päätin kuitenkin ennakkotiedoistani huolimatta valita tarkasteluun myös mahdollisia jännittäviä kuvia, sillä kuvat eivät mielestäni olleet tunnelmaltaan uhkaavia. Voisihan olla, että lapset näkisivätkin karhun lempeänä halaajana.

Evelina: ”Karhu! Ihminen halaa karhua! Ihminen ei oikeesti vois halata karhua, tonhan pitäis olla jo syönyt ton ihmisen.”

Elli: ”Ei karhut syö ihmisiä! Sadussa ja jossain telkkarissa syö, mutta ei oikeesti.”

Helmi: ”Mä tiän yhen jutun eläimestä.”

NM: ”Kuunnellaan seuraavaksi, mikä juttu Helmillä on eläimiin

liittyen.”

Helmi: ”Valkonen valas pelasti kerran ihmisen hailta.”

Elli: ”Pappa on näyttänyt ku ihminen on ollu hain lähellä, tai aika kaukana tai jossain kuitenkin, niin se hai on huomannu sen ihmisen ja sitte delfini tai joku sellanen on nähny sen ja se lähti äkkiä pelastaa sitä, ja sitte se vei sen pinnalle ja se pelasti sen sillee, että se ui sen ihmisen ympärillä eikä se hai enää uskaltanu tulla. Se hai ois halunnu syyä sen ihmisen.”

NM: ”Se on onneksi aika harvinaista, että hai hyökkää ihmisen kimppuun. Se voi johtua vaikka siitä, että hai pelästyy tai haistaa ihmisen veren. Mutta se on oikeesti harvinaista, eikä sitä tarvi pelätä. Näyttääkö toi karhu teijän mielestä kiltiltä vai pelottavalta?”

Kaikki: ”Kiltiltä!”

Evelina: ”Mut toi ihminen näyttää siltä ku se ois vähän peloissaan.”

NM: ”Mitäs tässä seuraavassa kuvassa näette?”

Lauri ja Eelis: ”Käärme!”

Evelina: ”Se on sen ihmisen päässä!”

Helmi: ”Se näyttää myrkkykäärmeeltä.”

Elli: ”Jotkut käärmeet on myrkkykäärmeitä.”

Emmi: ”Viidakossa voi olla käärmeitä.”

NM: ”Joillain ihmisilläkin voi olla käärme lemmikkinä. Esimerkiksi mun kaverilla on sellanen 3 metrinen käärme, joka elää teraariossa. Se on kyllä ihan kiltti käärme.”

(syvä hiljaisuus)

Emmi: ”Näin telkkarissa yhen lapsen mikä ei pelkää käärmeitä koskaan eikä ees myrkyllisiä.”

Huomasin, että lapsia jännittivät erityisesti ne kuvat, joissa esiintyi karhu tai käärme. Päätin keventää tunnelmaa kertomalla Plotnikovan kuvaus-tilanteista. Olin itse nähnyt kuvan kulissien takaa, jossa eläintenhoitaja syöttää karhua välillä Plotnikovan kuvatessa. Kerroin tämän lapsille ja he purskahtivat nauruun: jännitys oli lauennut. Naurusta ei meinannut tulla loppua. Näytin seuraavan kuvan, jossa oli käärme, mutta se oli tunnelmaltaan keveämpi.

Elli: ”Karoliina on kertonu mulle niistä käärmeistä, et niiden pihalla on ollu myrkkykäärme. Ne on kertonu myös et niitten savupiipussa on ollu linnunpesä.”

Evelina: ”Näyttää et toi sais ihottumaa tosta käärmeestä.”

NM: ”Ton kuvassa olevan tytön kasvoilla on itseasiassa pisamia. Joillain voi olla ihossa pisamia, etenkin niillä kellä on punainen tukka, mutta muilla myös. Pisamat tulee yleensä esiin, kun iho saa aurinkoa. Ne on kaunis yksityiskohta ihossa. Onks meillä kellen pisamia?”

Evelina: ”Nana, jos mul on pisamii niin ne on yleensä kasvomaalauksia. Mul ei oikeesti oo pisamia.”



Seuraavan kuvan nähdessään lapset suorastaan hyppäsivät istuintyy-nyiltään ja tulivat lähemmäs. Kuvassa poro seisoo kahdella jalalla ja ha-laa ihmisen kanssa. He pohtivat paljon sitä, millaiset sarvet porolla on ja voisiko niitä luulla kepiksi, jos ne olisivat maassa. Toisessa kuvassa makaa lapsi ja hänellä on sylissään ja hiuksissaan kaksi siiliä. Kuva he-rätti ihastusta ja pohdintaa, pistävätkö siilien piikit lasta. Melkein kaikki olivat nähneet joskus ihan oikean siilin, ja yksi heistä muistutti, ettei silti haittaa, jos ei ole nähnyt. Viimeisessä kuvassa on susi, joka herätti kar-hun ja käärmeen tavoin paljon ajatuksia. Jännitys kuitenkin taas laantui, kun joku nosti esiin, että susi on vähän Siperian Huskyn näköinen. Sel-västi ne kohtaamiset ihmisen ja eläimen välillä, jotka olivat jollain tapaa jännittäviä, jäivät parhaiten mieleen ja herättivät eniten tunteita. Eläi-met, joita lapset ovat pitäneet pelottavina, olivatkin yhtäkkiä lähekkäin ihmisen kanssa, mikä aiheutti ihmetystä. Seuraavassa tehtävässä lapset pääsivät itse eläytymään eläimen rooliin.

### ”Nyt tänne syntyy kissanpentu”

Ihmisen ja eläimen eroavaisuuksista puhuttaessa lapset pohtivat sitä, mitkä eläimet osaavat kävellä kahdella jalalla. Kuvien katselun jälkeen

lapset pääsivät pohtimaan lisää eläinten tapoja liikkua, kun heidän tehtävänä oli muuntautua eri eläimiksi. Ensin he kävelivät ympäri luokkaa kuin ihmiset, mutta huutaessani eri eläinten nimiä, heidän tuli alkaa liikkua ja äännellä kuin huutamani eläin. Tehtävä aiheutti suurta riemua ja naurua: leikki oli lapsille huomattavasti mielekkäämpi, kuin edellisen tunnin supersankari-leikki. Heittäydyin leikkiin mukaan myös itse, mikä varmasti myös edesauttoi lasten suhtautumista leikkiin.

Leikki toimi lämmittelynä lasten omalle kuvalliselle työskentelylle, joka tapahtui kolmiulotteisena muovailuna. Tehtävänä oli pohtia, mikä eläin haluaisi olla, jos saisi muuttua ihmisestä eläimeksi. Eläimen sai valita itse ja aiheita pohdittiin muovailumassan keinoin. Suurimmalla osalla oli heti eläin mietittynä ja osa pohti useamman eläimen väliltä. Jokainen sai lopulta valittua yhden eläimen, josta aloitti työskentelyn. Oli mielenkiintoista huomata, että moni valitsi aiheekseen jonkin niistä jännitystä aiheuttaneista eläimistä, jotka olivat esillä Plotnikovan valokuvissa.



Leikissä voi rohkaistua kokeilemaan itseään jännittäviä asioita ja Marjatta Kalliala (1999) kutsuukin tätä leikkiä *seikkailuleikiksi*. Seikkailu voi olla yhtä lailla hauskaa, yllättävää tai jännittävääkin. Kallialan esimerkissä kaksi lasta leikkii vauvakissoja, jotka saavat äidiltä luvan lähteä Linnanmäelle ja kissat eksyvät. Kotoa lähteminen ja eksyminen koetaan leikin avulla ja pohditaan, millaisia tunteita se herättää. (Kalliala 1999, 122.) Luulen, että lapset kokeilivat seikkailuleikin tavoin pelottavien eläinten kohtaamista: miltä tuntuisi olla itseä pelottava eläinhahmo? Voisiko sillä ollakin hyväntahtoisia piirteitä? Osa valitsi aiheekseen käärmeen ja he lähtivät rohkeina toteuttamaan sitä muovailumassasta. Oli kuitenkin mielenkiintoista huomata, että käärme muuttui muuttaman lapsen käsittelyssä vähitellen kastemadoksi. He aloittivat itsevarmoina työstämään pelottavaa käärmettä, mutta tunnin lopuksi niistä olikin muuttunut harmittomia kastematoja. Mahtoiko kastemato kuitenkin olla turvallisempi vaihtoehto?

Työskentelyn aluksi näytin heille erilaisia tapoja työstää muovailumassaa ja he kokeilivat vaihe vaiheelta perässä pienen harjoituspalan kanssa. Oikeaa savea työstettäessä tulisi tarkkaan huolehtia saven liitoksista ja se voisi olla varhaisikäisten kanssa työlästä, joten päädyin valitsemaan ilmakovetteisen muovailumassan materiaaliksi. Lapset muovailivat kukin omaan tahtiinsa muovailumassasta eläinhahmoja. En ohjannut heitä siinä, kuinka eläintä tai koko aihetta tulisi massalla kuvata, vaan he saivat ratkaista sen itse. He eivät juuri keskustelleet keskenään, mutta silti luokan täytti puheensorina. Lähes kaikki heistä kertoivat työskentelyn lomassa omasta tekemisestään ja eläimistä, joita työstivät. He osin puhuivat itsekseen ja osin kertoivat toisilleen sekä minulle. Luulen tehtävän onnistuneen tavoittamaan lapsen kokonaisvaltaisen tavan toimia ja työskennellä, joten se ehkä innoitti lapset myös jatkamaan muovailemiaan hahmoja sanallisesti kertomalla.

Yritin parhaani mukaan kuunnella jokaista ja kirjata ylös heidän kertomuksiaan. Olin asettanut myös ääninauhurin keskelle pöytää, joten lasten tarinat tallentuivat osittain myös sinne. Kaikkien puhuessa yhtä aikaa tallenteelta oli toki haastavaa erottaa, kuka kertoi mitäkin. Kertominen on lapselle luontainen tapa toimia ja se tuleeikin esiin lapsen luovan ilmaisijan toimijuuden muodossa. Luovalle ilmaisijalle kuvallinen työskentely tapahtumana ja siitä kertominen ovat yhtä merkittävissä roolissa kuin työskentelyn lopputulos. Lapsi saa vapauden ilmaista





itseään yhtäaikaaisesti sekä kuvallisesti että sanallisesti ja aikuinen ottaa hänen kertomansa vastaan aidosti kuunnellen, mitä hän haluaa sanoa. Tällöin lapsi määrittää vuorovaikutusta hänen ja aikuisen välillä. (Pääjoki 2017: 112.)

Evelina: ”Mä tein perhosia, koska ne on mun lempieläimiä. Täs on vauva, isosisko ja äiti.”

Helmi: ”Mie tein kissoja, kupin, etanoita ja toisen kissan kans. Nää etanat on perhe. Tää yks kissa on valmis. Mä maalaan sitte kaikki yksityiskohdat enkä tee niitä nyt.”

Lauri: ”Nana kato miten iso käärme! Nyt piirrän ison kodin.”

Joona: ”Mul on kans aika iso tää käärme. Mä tarvisin lisää savea.”



Elli: ”Tää on susikoira ja tää on ihan vaan koira tää toinen. Tää on niitten pallo, koska ne haluu leikkii palloilla aina ku ne tykkää leikkii. Meil ei oo kotona koiria.”

Emmi: ”Katsokaas, mä tein mun isän käärmeeksi tähän!”

Linda: ”Tein tälläsen käärmeen, kaks perhosta, kastemadon ja seepran. Mä teen nyt tälläsen ihanan piirroksen.”

Eelis: ”Mullaki on kastemato tiikerin lisäksi.”

Emmi: ”Tässä on perhonen ja tässä on minun käärmeperhe.”

Helmi: ”Onks tää savi sellasta, että tänne voi laittaa jotain?”

NM: ”Mitä tarkoitat Helmi? Kerro tarkemmin?”

Helmi: ”Jotain sellasta märkää, jos tää on jo kuivunu?”

NM: ”Leikeissä voit ehkä käyttää tota sun tekemää kuppia ja laittaa sinne vaikka vettä. Sitä ei kuitenkaan ihan oikeesti kannata juoda, koska sieltä voi lähteä jotain likaa. Jos tehdään kuppeja oikeasta savesta, se voidaan polttaa ja lasittaa, ja silloin siitä voi vaikka juoda, kun se on valmis.”

Joona: ”Tälle käärmeelle tarvis tehä lautanen ja kahvikuppi kans.”

Helmi: ”Nyt tänne syntyy kissanpentu!”

Eläinhahmojen muovailun aikana lasten mahdollisuus osallisuuteen kertomisen välityksellä toteutui mielestäni jopa paremmin kuin kahdella ensimmäisellä opetuskokeilun tapaamisella. Lapset olivat niin keskittyneitä omaan työskentelyynsä, että minulla oli aikaa pysähtyä jokaisen luona ja kuunnella mitä heillä oli kerrottavanaan. Valokuvasin heidän työskentelyään samalla ja he saivat itse vaikuttaa siihen, millaisia kuvia heidän työskentelystään otin. Huomasin sen vaikuttavan positiivisella tavalla koko heidän työskentelyynsä. Jokaisesta tuntui erityiseltä, kun tuli hänen vuoronsa kertoa omasta muovailustaan ja esittää mielipiteitä siitä, millaisia kuvia hänen työstään otan. Vähän väliä he halusivat nähdä yhä uudestaan valokuvat, jotka olin juuri heidän töistään ottanut. Se, että valokuvasin heidän töitään, loi mielestäni heille ymmärryksen siitä, että jokaisen työ on arvokas ja se ansaitsee tulla kuvatuksi juuri siitä suunnasta, kun hän itse haluaa. Reggio Emilia –pedagogiikassa juuri dokumentoinnilla pyritään antamaan lapselle tunne siitä, että hänen kertomuksensa, tekonsa ja tuotoksensa ovat tallentamisen arvoisia. (Wallin 2000: 124.)

Evelina: ”Mun on valmis!”

Lauri: ”Mun on kans valmis jo. Täst voi ottaa nyt kuvan.”

Eelis: ”Mä tartten lisää savea.”

Evelina: ”Mun perhoset lentää koko ajan tässä. Tuu ottaa mun kolmesta perhosesta kuvat.”

NM: ”Joo mie otan kuvan niistä. Miten haluisit, että kuvataan? Ei haittaa vaikka sun kädetkin näkyis siinä kuvassa.”

(Evelina laittaa sormet kohti perhosia ja näyttää minulle merkin, että kuvan voi ottaa)

Elli: ”Näkyyks mun kuvissa mun kädet? Haluisin et näky. Voisit tulla ottaa uuden.”

Joona: ”Mulla on ihan valkoset ja ryppyset kädet! Näist täytyy ottaa kyl kuva!”

NM: ”Joo mie voin ottaa niistä kuvan, näytäppäs niitä tänne.”

Evelina: ”Jos me ei Nana kuunnella mitä sie puhut, nii voit sanoo niiku Putouksessa Ansa Kynttilä et opettaja puhuu!”

NM: ”Kiitos vinkistä, mie voin vaikka alkaa sanomaan niin, varokaa vaan!”

(naurusta ei tule loppua)

## 5 YKSILÖLLINEN JA KOKONAISVALTAINEN LAPSEN ÄÄNI

### Osallisuuden yksilöllisyydestä

Keskeinen pohdinnan kohde opinnäytteessäni on ollut lapsen osallisuus. Koen, että vastausten löytäminen tutkimuskysymyksiini on kulminoitunut vahvasti osallisuuden toteuttamiseen ja sen tuomaan tietoon. Lapsen rooli tiedon tuottajana on ollut keskeinen opinnäytteeni kannalta ja tieto lapselta itseltään on saatu osallistamisen keinoin. Huomasin kuitenkin opetuskokeiluni aikana, että lasta ei voi vaan päättää osallistaa vaan hänelle on tarjottava mahdollisuus siihen, ja on hänen päätettävissään, tarttuuko hän mahdollisuuteen vai ei. Kuten Leinonen toi esiin artikkelissaan, jokainen lapsi on yksilöllinen ja se riippuu täysin yksilöstä, millaiset kokemukset tuovat hänelle tunteen osallisuudesta (Leinonen 2014: 19).

Vieraillessamme taidemuseossa Tutkimusmatka kuvataiteeseen –ryhmäni kanssa, käytin useita osallistamisen keinoja. Halusin antaa jokaiselle lapselle tunteen siitä, että juuri hänen roolinsa museovierailulla on merkittävä. Tätä tunnetta pyrin luomaan esimerkiksi sillä, että eläydimme tutkijoiden rooleihin ja nauhoitin jokaisen lapsen havaintoja ja mielipiteitä näyttelystä ääninauhurilla. Koin onnistuneeni pyrkimyk-



sessäni, sillä lapset olivat silmin nähden innostuneita tehtävästään ja jokainen suhtautui siihen kunnianhimoisesti. Leinosen mukaan juuri osallisuuden kokemuksen tuoma innostus ja ilo edesauttavat mielekästä oppimista (Leinonen 2014: 18). Museovierailulla myös yhteisleikillä oli suuri osallistava merkitys. Lapset intoutuivat Partasen interaktiivisen Matrix Layer teoksen äärellä heittäytymään ja riehumään, mikä vahvisti ryhmän yhteishenkeä eikä kukaan jäänyt ulkopuoliseksi. Osallisuus vertaisryhmissä on tärkeää ja yhteiseen leikkiin mukaan pääseminen on lapselle jopa merkityksellisempää kuin muu toiminta (Järvinen & Mikkola 2015: 50). Vaikka yhteinen vuorovaikutus ei kyseisen teoksen kohdalla tapahtunut suullisesti, se tapahtui kehollisesti: yhden liikkueissa toisten mielestä hassusti, toiset tekivät oitis perässä ja siitä seurasi yhteinen riemu. Itse en osannut tällaista ennakoida vaan se tapahtui täysin sattumalta, mikä kertoo siitä, kuinka tärkeää on jättää tilaa myös lasten keskinäiselle kommunikoinnille ja sattuman mahdollisuudelle.

Kahden viimeisen opetuskokeilun vaiheen aikana mahdollisuus osallisuuteen liittyi kuvalliseen työskentelyyn ja valintojen mahdollisuuksiin. Supersankari –työskentelyssä kuvatyöskentelyn osuus perustui suurimaksi osaksi lapsen omaan valintaan. Opettajana valitsin aihepiirin ja naamion materiaaliksi kartongin, mutta naamion muoto ja värit olivat lapsen mielikuvituksen varassa. Lapsilla itsellään oli valta valita, millaisen naamion halusi kuvittelemalleen supersankarille toteuttaa. Innostaminen ja teeman alustaminen oli kuitenkin tarkemmin harkittu, kuin muissa opetuskokeilun vaiheissa. Tämä näkyi joidenkin lasten osalta niin, että he vetäytyivät. Osallisuuteen kuuluu myös mahdollisuus vetäytyä ja sen salliminen. On annettava lapselle mahdollisuus tehdä se valinta, että hän saa vetäytyä jostakin yhteisestä toiminnasta. (Leinonen 2014: 19.) Huomasin, että heittäytyminen opettajan ennalta päättämän mielikuvitushahmon rooliin ei innostanut kaikkia lapsia. Hahmon sai toki suunnitella kokonaan itse, mutta mielikuva supersankarista ylipäättään ei ollut kaikille yhtä selkeä, jotta mielikuvitusleikkiin uppoutuminen olisi onnistunut. Niinpä työskentelyn aikana osa lapsista keskittyi enemmän muihin itseään kiinnostaviin teemoihin, kuten heille melko uuteen värien sekoittamiseen. Se, että annoin heille mahdollisuuden tehdä näin, tarjosi heille mahdollisuuden tehdä oma valintansa ja näin he myös saivat kokemuksen osallisuudesta. Vaikka itsellä olisi selkeä



visio siitä, miten haluaa tunnin etenevän, on hyväksyttävä se, ettei oma suunnitelma välttämättä toteudu. On toimittava lasta kuunnellen ja siitä ammentaen.

Eläinteeman parissa lapset tuntuivat olevan omimmillaan. Kokonaisvaltaisuus, joka tempaisi heidät mukaansa alustuksen eläinleikissä, innoitti heitä myös jatkotyöskentelyssä muovailumassaa työstäen. Lasten tarve kertoa muovailustaan oli minulle ennalta-arvaamaton käänne, johon en osannut varautua. Siinä hetkessä tein päätöksen pysähtyä vuorotellen jokaisen kohdalle kuuntelemaan, mitä he halusivat kertoa ja kirjasin heidän kertomansa ylös. Lisäksi valokuvasin heidän työskentelyään ja he saivat itse vaikuttaa siihen, millä tavoin työskentelyä kuvattiin. Tässä tilanteessa osallisuus tapahtui saamalla lapsi tuntemaan, että hänen kertomallaan ja työskentelyllään on aito merkitys (vrt. Wallin 2000: 124). Se, että annoin opetuskokeilussani paljon tilaa lasten omille ajatuksille ja niiden kertomiselle, syvensi omaa ymmärrystäni lasten omasta kokemusmaailmasta.

## Kokonaisvaltainen elämaailma

Ymmärtääkseen lasta ja toteuttaakseen hänelle merkityksellistä kuvataidekasvatusta, on hahmotettava lapsen toimijuutta. Tarja Pääjoen mukaan lapsen toimijuutta määrittävät samanaikaisesti useat roolit: aistiva

tutkija, luova ilmaisija, leikkivä kokeilija, yhteisötaiteilija ja kulttuurin perillinen. Lähestyin opinnäytteessäni lapsen toimijuutta näiden roolien kautta ja pyrin suunnittelemaan opetuskokeiluni vaiheita niitä silmällä pitäen. Ne muodostavat mielestäni mielenkiintoisen näkökulman myös opetussuunnitelman toteuttamiselle käytännön opetustyössä. Mielestäni jokaiselle toimijuuden muodolle on annettava riittävästi tilaa opetusta suunniteltaessa ja opettaja voi jopa rakentaa tehtäväkokonaisuuksia niille tyypillisten toimintatapojen varaan. Lapselle luontaisella tavalla toimittaessa myös lapsen oman kokemusmaailman ymmärtäminen mahdollistuu.

Lapsen toiminta on kokonaisvaltaista ja sitä värittää toiminnallisuus. 4 – 5-vuotias haluaa kertoa kuvillaan ja hän myös jäsentää todellisuutta niissä mielikuvitusta hyödyntäen. 6-vuotias puolestaan heijastaa kuvissaan itselleen merkityksellisiä kokemuksia ja hän onnistuu tekemään yksityiskohtaisia havaintoja. Kuvataidekasvatus tarjoaakin lapselle mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja oppimiseen, sillä siinä sekoittuvat sekä fyysinen että kognitiivinen toiminta. (Rusanen 2009: 51-52.) Lapsen kokonaisvaltaisuus tuli selkeimmin esille lasten muovaillen eläimiä ja kertoessa niistä tarinaa. Joillakin kerronta oli tarinallista, kun taas joku vain selosti työskentelynsä vaiheita. Helmi uppoutui työskentelyyn niin kokonaisvaltaisesti, että hän tuntui samalla leikkivän muovailemillaan eläimillä. Yhtäkkiä työskentelyn lomassa hän huudahutti: ”Nyt tänne syntyy kissanpentu!” Lapsi kokee maailman kokonaisvaltaisesti, mikä värittää hänen toimintaansa myös kuvataideluokassa.

Opetuskokeilun aikana keräämäni aineiston pohjalta lapsen elämaailma avautui minulle monivaikutteisena, pohdiskelevana ja toiminnantäyteisenä kokonaisuutena, joka on sidottu tähän hetkeen. Lapsen ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat vahvasti hänen omat havaintonsa ympäröivästä maailmasta. Se, mitä kotona on tapahtunut opetuskertaa edeltävänä päivänä tai mitä on näkynyt televisiosta, saattaa kuulua lapsen puheessa ja näkyä hänen kuvissaan. Lapsi myös peilaa toiminnallaan hänelle tärkeitä ihmisiä. Häntä askarruttavat monet kysymykset ja hänellä on tarve saada niihin vastaus, mikä saattaa näkyä hänen aihevalinnoissaan. Moni lapsista valitsi eläintehtävässä työstettäväkseen sellaisen eläimen, jonka hän koki jollakin tavalla pelottavana ja halusi keskustella kanssani aiheesta. Lapsen oleminen on varsin toiminnallista ja hän saattaa esimerkiksi taidemuseossa koskettaa taideteosta ihan

vahingossa, koska oli niin innoissaan siitä. Lapsen toiminta on ennen kaikkea sidottu tähän hetkeen: edellisellä viikolla jännittäneet asiat ovatkin unohtuneet kokonaan seuraavalla opetuskerralla, kaikki tapahtuu tässä ja nyt.

## Katse lapseen ja tulevaisuuteen

Varhaisiän kuvataidekasvatus luo pohjan taiteen perusopetuksen kuvataiteen perusopinnoille. Siksi sillä onkin merkittävä rooli lapsen taideharrastuksen jatkumisen kannalta. Jotta varhaisiän opinnot luovat lapselle mielekkään kokemuksen taideharrastuksesta ja oppimisesta kuvataiteen parissa, on opetuksen kosketettava lapsen kokemusmaailmaa. Kuvataideopettajalla on merkittävä tehtävä tämän tavoitteen toteutumisen kannalta.

Harrastustoiminnalla on keskeinen rooli varhaisikäisen kasvulle ja kehitykselle yhtä lailla kuin päiväkodissa tapahtuvalla toiminnalla. Varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat joutuvat väkisinkin pohtimaan toiminnassaan tulevaisuuden näkymiä: millainen yhteiskunta lapsia tulevaisuudessa odottaa? Yhteiskunnan haasteet monimutkaistuvat ja oppiminen on läsnä kaikessa toiminnassa. Teknologia on enenevässä määrin osa tulevaisuutta elämän eri osa-alueilla, mikä tulee ottaa huomioon myös varhaiskasvatuksessa. Oppimisen määritelmää pohdittaessa on keskityttävä ajattelun, motivaation ja sinnikkyuden painottamiseen, jolloin myös varhaiskasvatus tulisi suunnata lapsen yksilöllisyyden ja hyvinvoinnin tukemiseen. Tulevaisuuspohdinnoissa on korostettu myös valmiuksien ja taitojen kehittämistä. Turvallisuuden tunne on varhaisikäiselle merkityksellinen seikka, jotta hän voi leikkiä ja oppia luottavaisin mielin. (Kronqvist 2017: 10-11.)

Tulevaisuutta on pohdittava myös kuvataideopetuksen näkökulmasta. Opetussuunnitelmat on laadittu tiettyä aikana, mutta niiden on kuitenkin kestävä aikaa ja yhteiskunnan muutoksia. Teknologia on jo nyt itsestään selvä elementti myös kuvataidekasvatuksessa, mutta kuinka sitä voisi hyödyntää yhä enemmän myös varhaisikäisten opetuksessa? Perinteiset kuvantekemisen menetelmät itsessään ovat varhaisikäisille jotain uutta ja ihmeellistä, joten välillä jopa tulee miettineeksi, tarvitaanko heidän opetuksessaan muuta? Koen kuitenkin, että teknologia



on jollakin tasolla osa jo heidänkin ikäistensä elämismaailmaa, joten se kuuluu myös kuvataideopetukseen. Jatkokysymyksenä opinnäytteelleni esitänkin, kuinka teknologiaa voisi hyödyntää taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamisessa varhaisikäisten opetuksessa?

Pohdin johdantoluvussa, että lapsen osallisuudella voi tulevaisuudessa olla vieläkin merkittävämpi rooli kasvatus- ja opetustyössä. Sillä, että to-  
teutamme lapsilähtöistä, osallistavaa, lapsen toimijuutta huomioivaa ja  
lapsen elämismaailmaa koskettavaa kuvataidekasvatusta, voi olla kauas-  
kantoisia vaikutuksia tulevaisuuden kannalta. Lapsen kokemus siitä,  
että häntä arvostetaan juuri sellaisena kuin hän on ja hänen toiminnal-  
leen annetaan aito merkitys, voi kantaa pitkälle halki elämän. Näissä  
kohtaamisissa lasten kanssa yhdessä ihmetellen ja lapsen havaintojen  
suuntaan katsoen varhaisiän kuvataidekasvatuksen tavoitteet toteutuvat  
parhaalla mahdollisella tavalla.



# LÄHTEET

## Painetut lähteet

Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991: *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015: *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuden ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto Oy.

Kalliala, M. 1999: *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä – Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2008: *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.

Karlsson, L. 2012: *Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla*. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 17-63.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 2012: *Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista*. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 169-195.

Kronqvist, E-L. 2017: *Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen tausta*. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-28.

Leinonen, J. 2014: *Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsen, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 16-40.

- Lipponen, L. 2017: *Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa*. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-36.
- Pääjoki, T. 2017: *Lasten taiteellinen toimijuus*. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-120.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017: *Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Rusanen, S. 2009: *Lapsen kuvista kulttuurin kuviin*. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 48-54.
- Sarras, S. 1994: *Taidekasvatusprojekteja tavallisissa päiväkotiryhmissä*. Teoksessa T. Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 82-90.
- Turja, L. 2017: *Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.
- Wallin, K. 2000: *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä*. Helsinki: Lasten keskus.

## Painamattomat lähteet

- Kajaanin ammattikorkeakoulu, opinnäytetyöpakki: Toimintatutkimus. (viitattu 7.5.2018). <http://www.kamk.fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Toimintatutkimus>
- Kouvolan kansalaisopisto 2018: *Taiteen perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelma 2018 yleisen oppimäärän mukaan*. PDF-tiedosto (haettu 24.4.2018). [https://peda.net/kouvola/kk/tpt/ljnk/ko:file/download/e57db-bc420ff4a4ff6952ae181a7c0685358d90b/KK\\_Kuvataiteen\\_opetussuunnitelma\\_2018.pdf](https://peda.net/kouvola/kk/tpt/ljnk/ko:file/download/e57db-bc420ff4a4ff6952ae181a7c0685358d90b/KK_Kuvataiteen_opetussuunnitelma_2018.pdf)
- Molloy, A. 2014: *Stunning images by Russian photographer Katerina Plotnikova evoke land of fairy-tales*. The Independent 1.4.2014. (viitattu 24.4.2018). <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/features/stunning-images-by-photographer-katerina-plotnikova-evoke-a-land-of-fairy-tales-9228465.html>

Onneli ja Anneli www-sivusto: Onnelin ja Annelin talvi, elokuvan tekijöistä. (viitattu 26.3.2018). <http://onnelijaanneli.fi/onnelin-ja-annelin-talvi-elokuva/elokuvan-tekijoista/>

Opetushallitus 2005: *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetus-suunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto (haettu 5.5.2018). [https://www.oph.fi/download/123012\\_taideyl\\_ops.pdf](https://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf)

Opetushallitus 2017: *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetus-suunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto (haettu 20.2.2018). [https://www.oph.fi/download/186919\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)

WSOY: Marjatta Kurenniemi. (viitattu 5.5.2018). <https://www.wsoy.fi/kirjailija/marjatta-kurenniemi>

## Kuvat

Nana Matikkala



